


# مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

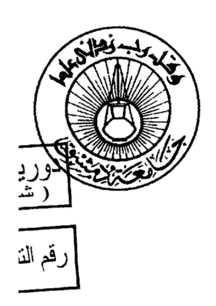
مجلة علمية محكمة


إشبيلية
للدراسات والنشر والتوزيع
دمشق - سورية

# مجلة

# جامعة دمشق

# للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد ١٦ ــ العدد الثاني ــ ٢٠٠٠



# شروط النشر في مجلة جامعة دمشق

# للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

تقبل المجلة البحوث العلمية المبتكرة في العلوم الإنسانية والتربوية باللغة العربية أو بإحدى اللغات الحية، على أن تحقق الشروط التالية:

١- أن يكون البحث جديداً ولم ينشر مضمونه من قبل.

٢- يوضع اسم الباحث وصفته العلمية وعنوانه باللغتين العربية والإنكليزية تحت عنوان البحث مباشرة.

٣- يكتب **على ورقة مستقلة** عنوان البحث واسم صاحبه وصفته العلمية مع ملخصين عن البحث أحدهما باللغة العربية والآخر بإحدى اللغتين الانكليزية أو الفرنسية على ألاّ يتجاوز كل منهما /١٥٠/ كلمة.

٤- ترسل ثلاث نسخ من البحوث مطبوعة على وجه واحد من الورق **210 × 297** مم **(A4)**

ومنضدة على الحاسوب (على برنامج Microsoft Word 97) (وفق القياس والنموذج المنشور في هذا العدد)، ويرفق مع هذه النسخ «الديسك» .

٥ـ يجب ألا يتجاوز عدد صفحات البحث /٣٠/ صفحة بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والصور والمراجع.

٦- توضع قائمة بالمراجع في آخر البحث على ورقة أو أوراق مستقلة وفق الترتيب الألفبائي لأسماء أسر المؤلفين ودون أرقام.

٧- يُتجنب الاختزال مالم يُشر إلى ذلك.

٨- يقدم كل من أشكال البحث مرسوماً بالحبر الأسود على ورقة مستقلة لاتتجـاوز أبعادهـا أبعـاد الصفحة النموذجية.

٩- تقدم الصور واضحة على ورق صقيل بأبعاد بطاقة البريد.

١٠- يُضمّن البحث المقابلات الأجنبية للمصطلحات العربية المستخدمة مرة واحدة عند ورودها لأول مرة.

١١- تخضع البحوث المقدمة للتقويم لبيان مدى صلاحيتها للنشر.

١٢- لاتعاد البحوث إلى أصحابها إذا لم تُقبل للنشر.

١٣- يحصل الباحث (الباحثون) على ثلاث نسخ من العدد الذي ينشر فيه البحث.

١٤- تتم جميع المراسلات باسم:

**مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ـ دمشق ـ الجمهورية العربية السورية**

ص.ب: 5735 ـ هاتف: 2215743 ـ فاكس: 2129807

## المحتوى

# عقبات تنمية منظومة العلم والتقانة في الوطن العربي

د. كامل محمد عمران
قسم علم اجتماع _ كلية الآداب
جامعة دمشــق

## ملخص

تتناول هذه الدراسة أهمية العلم والتقانـــة فـــي تطـــور المجتمعـــات . وتحـــدد مســـوغات الدراسة من حيث إنَّ: العلم والتقانة منظومـــة فرعيـــة مـــن منظومـــة المجتمـــع الكليـــة، لها مقوماتها الداخلية، وأن تطويرها عمل متكامل داخـــل المنظومـــة نفســـها، كمـــا أنـــه عمل جماعي عربي، أساسه الإنسان العربـــي، وأن عـــدم اســـتقلال المؤسســـات العلميـــة والتقانية يدحض فكرة الحيـــاد العلمـــي.

ومن خلال دراسة الواقع العربـــي وفـــق مســـتويين مـــن التحليـــل، مســـتوى منظومـــة المجتمع الكليـــة، ومســـتوى منظومـــة العلـــم والتقانـــة الفرعيـــة، اســـتقرأت الدراســـة العقبات التي تواجه منظومة العلـــم والتقانـــة وتمنـــع تطورهـــا، وإســـهامها فـــي تنميـــة المجتمع العربي وهي كما يلـــي :

الاعتقاد في غربية العلم والتقانة، عدّ العلم والتقانـــة ســـلعة، غيـــاب مفـــهوم المنظومـــة في الواقع العربي، الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة، الفشل فـــي إبـــداع نمـــوذج ثقـــافي، ضعف ارتباط منظومة العلم والتقانة بحاجـــات التنميـــة الاقتصاديـــة والاجتماعيـــة.

كما قدّمت الدراسة بعض التوصيات لتجاوز هذه العقبات وهـــي كمـــا يلـــي:

عدّ العلم والتقانة نتاجاً اجتماعياً في ظروف اجتماعيـــة محـــددة، تمتـــع منظومـــة العلـــم والتقانة بالرعاية السياسية والاجتماعية والاقتصاديـــة. توجـــه منظومـــة العلـــم والتقانـــة نحو الداخل فـــي صنـــع السياســـات الاقتصاديـــة والاجتماعيـــة. التـــرابط الجدلـــي بيـــن منظومة العلم والتقانة ومنظومة المجتمع. ضرورة أن تحمـــل منظومـــة العلـــم والتقانـــة طابع الاكتفاء الذاتـــي. اســـتخدام اللغـــة العربيـــة أداة للبحـــث فـــي العلـــوم والتقانـــة. الارتباط بين منظومة العلم والتقانـــة ومنظومـــة الديمقراطيـــة.

## مقـــدمـــة

ارتبطت العصور التاريخية باكتشافات علميـــة وتقانيـــة مهمـــة، أدت إلـــى إدخـــال تعديلات جوهرية على تطور المجتمعات، نجـــمَ عنـــها تحســـن مســـتوى المعيشـــة، وتطور المجتمعات وازدهارها، بينمـــا اقـــترنت فـــترات الركـــود والانحطـــاط فـــي حياة المجتمعات، بتراجع العلم والتقانة وعدم الاهتمـــــام بـــهما.

ولعل تفجر المعرفة العلمية والتقانيـــة وتلازمـــهما مـــن أوضـــح ســـمات النصـــف الثاني من القرن العشرين و أصدقـــها تمثيـــلاً لأوضاعـــه . فقـــد أديـــا إلـــى تغـــير جوهري في الحياة لم تعهدها البشرية مـــن قبـــل. ومـــهما كـــانت المقـــاييس التـــي نتخذها لبيان دور العلم والتقانة في هذه الأونة، فإننـــــا نخـــرج بنتيجـــة بيّنـــة، هـــي أنهما العامل الأول والأساس الذي أعطـــى العـــالم المعـــاصر مـــا يتمـــيز بـــه مـــن تغيرات سريعة. بحيث يمكن عـــدّ درجـــة تطـــور المجتمـــع دليـــلاً علـــى تطـــور منظومة العلم والتقانة. وعلى هذا الأساس فإن الواقع العربـــي يفصـــح عـــن حقيقـــة مؤداها، أنه واقـــع يعـــاني مـــن ثلاثيـــة خطـــيرة تتمثـــل فـــي التجزئـــة والتبعيـــة والتخلّف، تمنع تطوره وانطلاقه، الأمر الذي يعنـــي عـــدم تطـــور منظومـــة العلـــم والتقانة فيه، وبالتالي عدم قيامها بدورها الريادي في تنميـــة المجتمـــع العربـــي.

من هنا، فإن دراستنا تتركز على تحديد أهم العقبـــات التـــي تمنـــع منظومـــة العلـــم والتقانـــة فـــي الوطـــن العربـــي. مـــن الإبـــداع، والمشـــاركة الفعّالـــة مـــع بقيـــة المنظومات في تنمية المجتمع العربي أي البحـــث عـــن أســـباب انحباســـنا العلمـــي، الذي يحول دون إيـــداع العلـــم والتقانـــة. ولا يعنـــي الإبـــداع، بـــالضرورة هنـــا، إنتاجهما، بل استثمارهما واستغلالهما ارتباطاً بحاجة ذاتيـــة وبرغبـــة فـــي التغيـــير الفعلي للمجتمع، وفي تلاؤم مع ظروفنا الموضوعية، وفـــوق إيقـــاع نمـــو تـــاريخي نملك زمام التحكم في عجلته، فتغدو العلاقـــة بيننـــا وبيـــن العلـــم والتقانـــة، علاقـــة

تناغم وانسجام، لا علاقة تنافر وتنابذ، فلا يبـــدو أنّ شـــيئاً غريبـــاً زُرِع فـــي جســـد غريب عنـــهما.

إلا أن كل ذلك يظل مرهونـــاً بالعقلنـــة: عقلنـــة علاقتنـــا بـــالعلم والتقانـــة بإعـــادة إنتاجهما في ظروف التنمية، فلا تصير علاقتنا بـــهما علاقـــة مســـتهلك بمســـتهلك، أي علاقة تقمع العملية الحضارية فـــي إعـــادة إنتـــاج عوامـــل التنميـــة التاريخيـــة، المتفاعلة مع ظروف المجتمـــع وتطلعاتـــه الخاصـــة؛ وعقلنـــة الحيـــاة الاجتماعيـــة والسياسية والثقافية بتحويل المجتمع إلـــى مجتمـــع مدنـــي، ومنـــح الثقافـــة فرصـــة الإسهام في بلورة مشروع نهضة جديـــدة يخلِّـص الذهـــن العربـــي مـــن رواســـب عصور التخلف التي مرّ بـــها.

## مسوغات البحث

يستند هذا البحث إلى المسوغات التالية :

١– المجتمع منظومة كلية، تتكون من منظومـــات فرعيـــة، جميعـــها متســـاندة مـــع بعضها، تتســـق مـــن خـــلال الأدوار التـــي تؤديـــها[١]. وترتبـــط المنظومـــات الفرعية مع المنظومة الكلية بعلاقة جدليـــة؛ فـــالعلم والتقانـــة منظومـــة فرعيـــة،

[١] حول هذا الموضوع، أنظر تراث الوظيفة البنائية وبخاصة:

Parsons, T. (1951) The Social Systems, The Free Press, New York.
Parsons, T. (1971) The System of Modern Societies, Prentice Hall,Englewood Cliffs, NJ.
Hamilton, P. (1983) Talcott Parsons,Ellis Horwood, Chichester/Tavistock. London.
Colomy, P.(ed.) (1990) Functionalist Sociology, Edward Elgar, Aldershot, Hants.
Colomy, P.(ed) (1990) Neofunctionalist Sociology, Elgar, Aldershot, Hants.

وهي جزء من منظومة المجتمع الكليـــة، وفلسـفة العلـم والتقانـة جـزء مـن الفلسفة الاجتماعية الشاملة التي تحكم منظومـة المجتمـع الكليـة.

وعلى الرغم من أن المنظومات التي يتكون منها المجتمـــع متسـاندة مـع بعضـها بعضاً، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمنطلقات الحضارية التـي يسـتند إليـها المجتمـع وبالغايات التي يسعى إليها، تتمـيز منظومـة العلـم والتقانـة عـن غيرهـا مـن منظومات المجتمع الأخرى، بأنها منظومـة رائـدة أساسـية، يسـتند إليـها إدراك المجتمع لمشاكل نموه وتطوره. فقوة المعرفة العلميـة تكمـن فـي طابعـها العـام وكليتها وضرورتها وصدقها الموضوعـي. وبوسـاطة التفكـير المنطقـي، وقـدرة الإنسان العقلية الإبداعية يستطيع العلم إدراك العـالم فـي مفـاهيم، فيقـوم بدراسـة الظواهـر الطبيعيـة والاجتماعيـة، ويكتشـف القوانيـن فيمـا بينـهما، ويصـوغ القوانين التي يستحيل النشاط العملـي الواعـي الغـائي مـن دونـها. كمـا أن دور المجتمع في تنمية منظومة العلم والتقانة لا يقـل أهميـة عـن دور منظومـة العلـم والتقانة في تنمية المجتمع. وهذا الترابط الجدلي يعطـي فكـرة واضحـة عـن دور منظومة العلم والتقانـة فـي تنميـة المجتمـع العربـي بصفـة مباشـرة أو غـير مباشرة. ومن هنا تبرز أهمية العلاقـة بيـن منظومـة العلـم والتقانـة والمشـروع الحضاري الذي يتبناه المجتمـع.

٢- لما كان العلم والتقانة منظومة فرعيـة مـن منظومـة المجتمـع الكليـة، فـإن لهذه المنظومـة مقوماتـها، وأن تطويرهـا عمـل متكـامل داخـل المنظومـة نفسها. فالخطة العلمية الشاملة هـي التـي تحـدد مـا ينبغـي أن تكـون عليـه مقومات العلم والتقانة، وتحديـد شـكل الإسـهام ومـداه فـي تحقيـق أهـداف المجتمع الشاملة، بالتعاون مـع منظومـات المجتمـع الأخـرى. ووراء الخطـة العلمية لا بدَّ أن تكون فلسفة العلم والتقانـة التـي نريدهـا، والتـي هـي جـزء من الفلسفة الاجتماعية الشـاملة. فـأي عمـل لا تهديـه أهـداف تعـبر عـن

تطلعات المجتمع وأمانيه، يتحول إلـى مجـرد عمـل إحصـائي غـير منظـم وإسقاطات كمية دون معنى، وتتحول منظومـة العلـم والتقانـة إلـى منظومـة دون نظام، ودون هدف محدد تسـير نحـوه.

٣- تنمية منظومة العلم والتقانة العربية عمل جمـاعي عربـي، يجـب أن ينطلـق من مبدأ الاعتماد على النفس، من خـلال الاعتمـاد علـى الطاقـات العربيـة، من بشرية بقدراتـها الفكريـة ومواهبـها ومهاراتـها، ومـن مـوارد طبيعيـة ومالية، ضمن نظرة حركية لهذه الطاقات، كـأجزاء متكاملـة للقـدرة العربيـة. ولا يتناقض هذا الاعتماد على النفـس، مـع ضـرورة الإفـادة مـن التجـارب العالمية، ما دامت إرادة الاستقلال متوافـرة، تشـكل منـهجاً يُـهتدى بـه فـي تنمية المجتمع العربي. فالعمل الجماعي العربي فـي هـذا المجـال هـو شـرط لازم لبناء منظومة العلم والتقانة العربيـة وتنميتـها، بـهدف تطويـر الوجـود العربي كله، ليستطيع الصمـود فـي وجـه التحديـات الداخليـة والخارجيـة. فليس هناك قطر عربي واحد يتمتـع بمـا يكفـي مـن القـوى البشـرية علـى مختلف مستويات الكفايـة، ومـن القـدرة التقانيـة، ومـن المـوارد الطبيعيـة والمالية، تمكنه من الاقتراب من السيطرة على العلـم والتقانـة، وعلـى قدراتـه الذاتية مهما بذل مـن الإمكانـات والتضحيـات. واعتمـاد منظـور قومـي، لا يعني تجاهل الكيانات القطريـة بتنوعـها وخصوصياتـها. بـل إنّ مـا نقصـده هنا تحديداً هو ألا تكون السياسات القطرية فـي هـذا المجـال متعارضـة مـع السياسة القومية كما هو سائد حاليـاً.

٤- لما كان الإنسان العربـي أسـاس التنميـة العربيـة وغايتـها، فـإن أي تنميـة تتجاهل ذلك الإنسان، فلا تعدّه غايتـها هـي تنميـة قـاصرة، محكـوم عليـها بالفشل. فالإنسان العربي هـو أداة التنميـة العربيـة وفـي الوقـت نفسـه هـو صاحب هذه التنمية وغايتـها الكـبرى. فمـن دونـه يسـتحيل قيـام تجديـد أو

إبداع. ولهذا فإن هناك علاقة جدلية بيـــن الإنســان والتنميــة . خصوصــاً وأن تنمية منظومة العلم والتقانة العربية ودمجها العضــوي فـــي المجتمــع العربـــي، يشكلان جزءاً رئيســاً مــن المشــروع الحضــاري المتكــامل لــهذا المجتمــع، ومهمةً تاريخيةً لا بدَّ له أن يعمـــل بـــإصرار وأنـــاة علـــى إنجازهـــا. كمـــا أن بلوغ الإنسان العربي طوّر الثـــورة العلميـــة التقانيـــة، يســتلزم توافــر شـــروط هـــي شـــروط تهيئتـــه للعطـــاء العلمـــي؛ وتوافــر سياســات تقانيـــة وثقافيـــة، ديمقراطية إبداعية، ترعى الإنسان بوصفه أكـــبر رأســمال وغايـــة فـــي ذاتـــه، تتعهد ملكاته وطاقاته وقدراته في الخلـــق والإبـــداع، كمـــا تحقـــق تطلعـــه إلـــى حياة حـــرة.

٥- إن انعدام إمكان استقلال المؤسسات العلمية والتقانيـــة عـــن مصـــادر التمويـــل الضخمة، التي تقـــرر تمويـــل مشـــروعات الأبحـــاث، يدحـــض فكـــرة الحيـــاد العلمي والتقاني. فالأيدلوجية الاجتماعية، وبالتـــالي النظـــام السياســـي، يحـــددان كيفيـــة الانتفـــاع مـــن العلـــم والتقانـــة بمـــا يحسّـــن الوضعيـــة الاقتصاديـــة والاجتماعية للبـــلاد كلـــها (الخطيـــب، ١٩٨٤، ١٣). لأن حيـــاد العلـــم يعنـــي ابتعاده عن مشكلات الحياة، ويجب ألاّ يكـــون المضـــي فـــي البحـــث العلمـــي غاية في ذاتها، وإلا كان ذلك "الحياد" يحمـــل فـــي طياتـــه نتـــائج خطـــيرة مـــن الناحية الأخلاقيـــة (زكريـــا، ١٩٧٨، ٢٩٨-٢٩٩).

وإذا كان بعضهم يعتقد أن العلم والتقانة يمثـــلان خطـــراً علـــى الحيـــاة الإنســـانية، فإن الخطر لا يكمن في العلم والتقانة، بـــل فـــي اســـتخدام نتائجـــهما. فاســـتعمالهما فقط هو الذي يحولهما إلى خـــير أو شـــر. لكـــن ذلـــك الجـــانب الإيجـــابي للعلـــم والتقانة، إذا لم يرتبط بالبعد الأخلاقي والإنساني، فـــإن ذلـــك يـــؤدي إلـــى الجـــانب السلبي في استخدام نتـــائج العلـــم والتقانـــة (شـــهيد وآخـــرون، ١٩٨٩، ٤٦-٤٧).

ومن هنا فإن تطور العلم والتقانة يجب أن يترافق مع تطـــور مــوازٍ علـى صعيـد الأخـلاق.

تلك هي أهم المسوغات التي تحكم مســيرة البحـث. وحيـن يضـع البـاحث تلـك المسوغات منذ البداية، إنما يبين الإطار النظري الـــذي ينطلـق منـه فـي دراسـة منظومة العلم والتقانـــة.

## عقبات إبداع العلم والتقانة

نستخدم مفهوم العقبـــة (Obstacle) هنــا فــي معنـاه الابســتمولوجي البشــلاري [٢]. ونقصد من وراء اســتخدامه الكشــف عـن الموانــع التـي تمنـع السياســات العلمية من أن تحقق أهدافها المرسومة، والمعوقات التـــي تمنــع الخطــاب العربــي حول التقانة من أن يسير في اتجاه فهمها الصحيح. من بيـــن تلـك العقبــات:

أولاً – الاعتقاد في "غربية" العلـم، مـن حيـث هـو اعتقــاد أيديولوجــي أفرزتـه أيديولوجية القرن التاسع عشر، تحول على صعيد التصــور إلـى قناعــة ترسـخت في العقول، عقــول المثقفيــن العــرب أنفسـهم وكذلـك عقـول الساسـة العــرب

٢ أي ما يمنع تطور المعرفة العلمية، نتيجة عقبات أو عوائق عديدة أهمها: الاختبار الأول، والتعميم، والعقبة الجوهرية، والعائق الإحيائي، والقطيعة الابستمولوجية. حيث تتكون رؤية أولى تشكل عقبة ابستمولوجية توضع قبل النقد وفوقه، وبالتالي فهي تكوين غير عقلاني لا بدَّ من تجاوزه. والتجاوز يتم من خلال القطيعة الابستمولوجية، التي تكون، إما قطيعة مطلقة، أي انفصال شامل عن الفكـر القديم وتأسيس فكر علمي جديد. أو قطيعة تكاملية (احتوائية)، يتم بموجبها التعايش بين الفكر القديم والفكر الجديد.
والبشلارية هنا، نسبة إلى غاســتون باشــلار الفيلســوف والنــاقد الأدبــي الفرنســي، مؤســس "العقلانية الجديدة"، الذي طرح نظرية "العقل العلمــي الجديــد"، حيــث يســعى فيــها للإحاطــة بديالكتيك المعرفة العلمية المعــاصرة.

وأصحاب القرار لديـــهم، واكتســـحت مســـاحة رحبـــة فيـــها. وقـــد حصـــر أحـــد المفكرين العرب[٣] مظاهر ذلك الاعتقاد في نقاط ثـــلاث هـــي التاليـــة:

١- إن العلم غربي المنشـــأ، وغربـــي الارتقـــاء، وتعنـــي كلمـــة " الغـــرب " هنـــا غرب أوروبا وأمريكا الشـــمالية جغرافيـــاً، والحضـــارة اليونانيـــة والهيلينســـتية ثم الرومانية واللاتينية، ثم ما تفرع عن اللاتينيـــــة تاريخيـــاً.

٢- إن الثورة العلمية الأولى، تمـــت فـــي عصـــر النهضـــة، بعـــد فـــترة ســـادها الظـــلام، وإن هـــذه الثـــورة ظـــهرت مـــع فرانســـيس بيكـــون (Bacon, F.) ونيكولاس كوبرنيك (Copernicus, N.) فـــي الفكـــر والفلـــك، ومـــع غـــاليلي غاليلو (Galilio, G.) واسحق نيوتـــن (Newton, I.) فـــي الميكانيكـــا، ومـــع فييـــت (Viete) ثـــم رينيـــه ديكـــارت (Discarts, R.) فـــي الرياضيـــــات، وهارفي في علم الحياة. مع هؤلاء ظـــهر المنـــهج التجريبـــي وســـيلة للبرهـــان. فقد "كاد العلم كله إبان القرون الوســـطى _ فـــي شـــرق الدنيـــا وغربـــها علـــى السواء - ينحصر في استخراج النتائج مـــن نصـــوص يضعونـــها بيـــن أيديـــهم ثم يعملون فيها مشارط التحليل؛ وقد يكون النص وحيـــاً أوحـــي بـــه، أو تراثـــاً قديماً هبط إليهم من السلف، لكن الطريقة واحدة فـــي كلتـــا الحـــالتين؛ أمـــا وقـــد أراد الناس أن يلفتوا وجوهـــهم لفتـــة جديـــدة، يطـــالعون بـــها الكـــون الفســـيح بأفلاكه... كان لا بدَّ من طريـــق جديـــدة يســـلكها البـــاحثون ليكشـــفوا الحجـــب عن سر " الطبيعة "... كان المنـــهج العلمـــي الجديـــد ذا وجـــهين، تولـــى كـــلاً منهما رجل، أما أحد الرجلين فهو... ديكـــارت وأمـــا ثانيـــهما فـــهو... بيكـــون" (محمـــود، ١٩٨٧، ٢٤-٢٥).

---

[٣] المفكر العربي الذي نعنيه في هذا المجال هو: د. زكي نجيب محمود. أنظر:
محمود، زكي نجيب، (١٩٨٧) تجديد الفكر العربي، دار الشروق، بيروت، القاهرة

يندرج هذا النص ضمن تقليـــد ســـائد ومـــهيمن علـــى مؤرخـــي العلـــم والفلســـفة، يذهب إلى أن العصر الوسيط كان عصـــر جمـــود وظـــلام، كـــان المفكـــرون فيـــه يتلقون دون ابتكار أو نقد. غـــير أن الدراســـات الجديـــدة حـــول العصـــر الوســـيط تؤكد العكس. لقد كان العصر الوسيط ســـــاخناً مـــن الناحيـــة الفكريـــة، وإن كـــانت القوة المهيمنة فيه هي الكنيسة. يتجلى ذلك في أن مفكريه لـــم يقفـــوا موقفـــاً ســـلبياً من العلم القديم الأرسطي وغيره، بل أدخلوا عليه تنقيحـــات ســـاعد تراكمـــها علـــى ظهور العلم الحديث (يفوت، ١٩٩٠، ٢٠-٢٨). بهذا المعنـــــى يمكـــن الكـــلام عـــن أصول وسيطية لبيكـــون وكوبرنيـــك وديكـــارت وغـــاليليو ونيوتـــن وهـــارفي، أي للعلم والفلسفة الحديثين، وهي أصول لاتينية وعربيـــة بطبيعـــة الحـــال.

٣- دور المجهود العربي فـــي تـــاريخ العلـــم جزئـــي وهامشـــي، ذلـــك أن قيمتـــه تنحصر أساساً في نقـــل النصـــوص اليونانيـــة والحفـــاظ عليـــها فـــي ترجمتـــها العربية وحدها. مما يعني أن ذلك الـــــدور كـــان دور حراســـة العلـــم اليونـــاني من الضياع وتتميمه، أحياناً، نظرياً ومنهجياً. هـــذا فضـــلاً عـــن أن معظـــم مـــا قدمه العلم غير الأوروبي- كـــــالصيني والمصـــري والبـــابلي والعربـــي- مـــن مآثر، لم يؤثر قط في تاريخ العلم والـــذي يظـــل بالنســـبة إلـــى هـــذا الاعتقـــاد، امتداداً "للمعجزة اليونانيـــــة" (راشـــد، ١٩٨٥، ١٥٠-١٥١).

ينعكس هذا الاعتقاد الأيديولوجي، المستند إلـــى نزعـــة مركزيـــة أوروبيـــة، علـــى تعاملنا مع العلم والتقانة، وعلى تصورنـــــا لســـبل التنميـــة والخـــروج مـــن مـــأزق التخلف، متخذاً مظاهر أبرزهـــــا، علـــى الأقـــل بالنســـبة إلـــى موضوعنـــا، وهـــم استجلاب التقدم العلمي واستيراد التقانة، والنظـــر إلـــى التنميـــة علـــى أنـــها جملـــة من الخصائص الاقتصادية والاجتماعية المنقولـــــة عـــن الـــدول المتقدمـــة. ويلتقـــي في هذا الوهم التقني والسلفي، على الســـواء. فـــإذا كـــان الأول يجـــزم بـــأن مـــلء الفجوة التقانية ليس من سبيل إليه، إلا اســـتيراد العلـــم والتقانـــة ووســـائل التصنيـــع

والاقتداء بالنموذج القائم هناك في العـــالم المتقـدم، فـإن الثـاني يـرى فـي هـذه المناداة دعوة إلى التغريب، وإلى التقليد الأعمى لنمـــوذج غريـب، ثمـن اسـتيراده التضحية بـالقيم والمعـايير الأصليـة، والتنكـر للـذات وللمـاضي المشـرق [٤]. وغالباً ما يرتمي الخطاب السـلفي فـي تـاريخ العلـم العربـي ومنـاهج البحـث العلمي عند المسلمين، في تقريظيـة وتمجيديـة تذهـب أحيانـاً إلـى حـد الجـزم بموافقة الاختراعات والنظريات العلمية العصرية لما قـال بـه العلمـاء المسـلمون في العصر الذهبي. إن إرجاع اكتشافات متـأخرة إلـى العلمـاء العـرب وعزوهـا إليهم، ورد كل إنجـازات العلـم التقليـدي (الكلاسـيكي) إلـى السـابقين العـرب، موقف لا يقل خطورة عن الموقف التقنـي، لأنـه يلغـي التـاريخ مـن الحسـاب، ويجعل العلم فاقداً لكل بعـدٍ تـاريخي، ولا يولـي عنايـة لتحليـل بنيـة المفـاهيم المعرفية المؤرخ لها؛ بالكيفية نفسها التي لا يولي بـها التقنـي أهميـة إلـى كـون التنمية عملية إرادية واعية نابعة مـن صميـم المجتمـع وحاجاتـه، تحـرك قـواه الذاتية كافـة وتعبـئ قدراتـه الإبداعيـة. بحـافز مـن توجـه سياسـي أخلاقـي حضاري، يستند إلى معرفة معمقة، متعـددة الجوانـب لواقـع المجتمـع وحاجـات العصر، واستجابة إلى طموحات المجتمـع وأمانيـه وإمكاناتـه المتاحـة والكامنـة (شهيد، وآخـرون ١٩٨٩، ٤٩).

ما يهمله الموقفان معاً، هو "المنظومـة العضويـة" العلـم وكـذا التقانـة. ونعنـي بذلك أنهما مشروع تاريخي بـالمعنيين الأبسـتمولوجي والسوسـيولوجي.

**بالمعنى الأول:** يقود الاجتثاث الفعلي لتـاريخ العلـم العربـي مـن سـياقه العـام، وهو تاريخ العلم، إلى عدّه إما خزانـاً لكـل الحقـائق التـي يعيـش عليـها العلـم،

[٤] إن العودة إلى تاريخ الفكـر العربـي الحديـث تظـهر بوضـوح هذيـن التيـارين الفكرييـن الرئيسيين وامتدادهما في الاقتصاد والمجتمـع والثقافـة.

وواهب تقدمه وإحالته إلـــى متحـــف للعاديـــات الثمينـــة التـــي لـــم يعمـــل التـــاريخ اللاحق إلا على صقلـــــها وتقليدهـــا أو محاكاتـــها، مثلمـــا يـــروج لذلـــك الخطـــاب السلفي؛ أو ركاماً من الشروح والتعليقات والأعمال الســـطحية التـــي لا تحيـــد عـــن دائرة ما خلفته الجهود العلمية اليونانية التي هي فـــي نظـــر العديـــد مـــن مؤرخـــي العلم، الصانع المباشر للنهضة العلمية الحديثـــة. ويـــؤدي ذلـــك إلـــى تنحيـــة العلـــم العربي عن تاريخ العلوم وعـــــدّه جـــزءاً مـــن الـــتراث العربـــي والإســـلامي فـــي العصر الوسيط مثلما عودتنا على ذلك المواقف الاستشـــــراقية أو التـــي تســـير فـــي ركابها كـــالمواقف التقنيـــة أو العلميـــة (موســـى، ١٩٤٧، ٢٦٧-٣٤٢)، (محمـــود، ١٩٨٧، ٦١-٨١).

بل حتى الذين يكتبون عن " التراث " مـــــن زاويـــة قراءتـــه أو إعـــادة قراءتـــه، أو بوصفه عامل تأهيل للنهضة والتجديد، يسقطون في مواقـــــف تُقصـــي مـــن الـــتراث جانب العلم، أي ما هو أشد ارتباطاً والتصاقاً بالتاريخ الثقـــافي العـــالمي، فـــلا يـــرد له ذكر، بينما يحتل الفقه والفلســـفة والكـــلام والشـــعر وغيرهـــا مكـــان الصـــدارة. "فهذا التراث لم يبق منــــه، فـــي زعمـــهم، إلا الـــتراث الدينـــي خاصـــة، والأدبـــي عامة، أما التجديد فما هو إلا الرجوع إلـــى منـــابع هـــذا الـــتراث الدينـــي والأدبـــي لإحياء الحـــاضر لـــدى فئـــة ... أو التوفيـــق- أو بـــالأحرى التلفيـــق- بيـــن هـــذا التراث وما تيسر اقتناصه من فلســـفات وأيديولوجيـــات" (راشـــد، ١٩٨٥، ١٥٨).

وحينما يتطلب الموقف مـــن المـــهتمين بـــالتراث وقراءتـــه، التعريـــج علـــى العلـــم العربي، فإن ما يطلقونه من أحكام لا يكـــاد يحيـــد عـــن الأحكـــام الاستشـــراقية [٥]

---

٥ يشكل تراث الاستشراق سلسلة طويلة من الآراء والأحكام حول الشرق. من هؤلاء المستشـــرقين مثلاً:

المألوفة التي ترى أن العلـــم العربـــي كـــان عنصـــراً غريبـــاً فـــي جســـد الثقافـــة العربية، فظل فيها وكأنه فضلة زائـــدة، لـــم يخلـــق لـــه صـــدى داخلـــها، فتتجـــدد بمناسبته وتعيد النظر في ذاتها وتطرح الأسئلة القلقـــة التـــي هـــي مقدمـــة لازمـــة لكل تجديـد.

وهي أحكام تنطلق من أن الدور المحـــرك للحيـــاة الثقافيـــة فـــي التـــاريخ العربـــي الإسلامي، لم يكن للعلم، كما كـــان الشـــأن فـــي أوروبـــا، حيـــث إنّ الفصـــل بيـــن الدولة والكنيسة، جعل العلم يخاصم الكنيسة ويصبـــح طرفـــاً فـــي الصـــراع، ممـــا ساعد على تقـــدم الفكـــر الأوروبـــي، خصوصـــاً وأن الثـــورات الحاســـمة داخلـــه، كانت ثـــورات علميـــة، "لعبـــت دوراً فـــي مراجعـــة المفـــاهيم وتجديـــد الـــرؤى، وبالتالي في إعادة بنية العقل وتنشيط فعالياته بصورة مســـتمرة. أمـــا فـــي الإســـلام حيث لا كنيسة، فلم يكن العلم خصمـــاً مباشـــراً، وبالتـــالي فلـــم يكـــن طرفـــاً فـــي الصراع. إن الصراع كان يجري بيـــن الإســـلام /الدولـــة والإســـلام/ المعارضـــة، فكان صراعاً يكتسي صورة ممارسة السياسة فـــي الديـــن والديـــن فـــي السياســـة. أما العلم ، علم الخوارزمي والبيروني وابن الـــهيثم وابـــن النفيـــس وغـــيرهم فكـــان يقع خارج حلبة الصراع، ولذلك لم يكن له أي دور يذكـــر فـــي المعـــارك الفكريـــة والأيديولوجية، وبالتالي فهو لم يسهم فـــي تغذيـــة العقـــل العربـــي ولا فـــي تجديـــد قوالبه وفحص عقلياته، فبقى الزمان الثقافي العربي هو ممتـــداً علـــى بســـاط واحـــد من نهاية عصر التدوين... إلى أيامنـــا هـــذه" (الجـــابري، ١٩٨٩، ٤٨).

---

آرثر جيمس بلفور: .Balfour's, A.J، ايرنست رينان : .Renan, E، بـيرغر: ,Berger M.، جيب: Gibb, H. A. R، فلوبير: .Flaubert, G، فيليب حتي: .Hitti, Ph، دانييـــل ليرنر: .Lerner, D، برنارد لويس: .Lewis, B.

ومن البحوث القديمة التي درست الاستشراق دراسة معرفية، أنظر:

سعيد، إدوارد (١٩٨٤)، الاستشراق، ط٢، مؤسسة الأبحاث العلمية، بيروت.

تستعيد هذه المواقف، رأياً سـبق للمستشـرق الفرنسـي المعـاصر روجـي أرنـا لديز R.Arnaldez أن عبَّرَ عنه في مقاله الشـهير" كيـف جمـد الفكـر الفلسـفي العربـي؟" (Arnaldez, 1977, 247-259). الـذي يعـد بحـق إنموذجـاً للآراء الاستشراقية، أو التي يسير في ركابـها، فـي العلـم العربـي. وهـو مقـال ينطلق من أن مشـكلة العلاقـة بيـن العلـم والفلسـفة لـم تطـرح لـدى العـرب والمسلمين، لأن الإرث الثقافي الفلسفي والعلمي، الـذي ازدهـر لديـهم، وافـد مـن اليونان، ولم ينشأ على أيديهم، لذا لـم يعـانوا مشـكلاته معانـاة حقيقيـة، فظلـوا ينظرون إلى العلـوم كصناعـات، لا كمعـارف. ذلـك أن السـؤال الفلسـفي لـم يعرف حسب "أرنا لديز" وكذا لـوي ماسـينيون (L.Massignon.) طريقـه إلـى الحضارة العربية الاسلامية، لأنها حضارة تكبـت السـؤال، وفـي الأوقـات التـي تعرف فيها انفتاحاً ما علـى العلـوم والفلسـفات الأجنبيـة، فإنـها تجردهـا مـن بطانتها الفلسفية وتتعامل معـها كمفـاهيم للتوظيـف فحسـب، لأنـها حضـارة لا تتعامل مع الأنساق والنظريات الفلسفية، بـل مـع المفـاهيم بعزلـها عـن أنسـاقها الأصلية. وإذا كان العلم والفلسفة قـد ارتبطـا فـي الحضـارة اليونانيـة والغربيـة فيما بينهما ارتباطاً وثيقاً، وعاشـا فـي وئـام وانسـجام؛ فإنـهما فـي الحضـارة العربية الإسلامية، عاشا فـي طـلاق بـائن، ذلـك أن طـابع تفكـير أهـل تلـك الحضارة الضيق والمغلق، أوقعهم فريسة الاعتقـاد بـأن العلـوم يجـب أن توجـه من طرف الفلسفة توجيهاً يجعل هذه الأخـيرة تتحكـم فـي العلـم دون أن تسـتفيد هي منـه (Arnaldez, Massgnon, 1966, 440-464).

هذا التبرير لما يسمى بأزمة الإبداع في الثقافة العربيـة يفتقـر إلـى الموضوعيـة لأنه لا يعبر إلا عن أيديولوجية طارح المشكلة وهمومـه الحـاضرة؛ كمـا يسـقط في تعميمات مبتسرة وأحكام لا سند لها في تـاريخ العلـم بمعنـاه الابسـتمولوجي. فأي من أصحاب هذا الموقف لم يـدرس العلـم العربـي ومنزلتـه الحقيقيـة مـن

العلم العالمي. ولا نقصد بالدراسة هنا، تلك التـــي تســقط فـــي الحنينيـــة المتشـــنجة، مثلما هو مهيمن على تواريخ العلم المتداولـــة لدينـــا، مـــا عـــدا القليـــل، ولا حتـــى تلك التي تنتهي إلى تهميش تـــاريخ العلـــم العربـــي، والتـــي تعـــج بـــها القـــراءات الاستشراقية المتمحورة على أوروبا، بل نقصد بها تلـــك التـــي تعمـــد إلـــى التحليـــل الأبستمولوجي، المؤكـــد علـــى الطـــابع البنيـــوي للممارســـة النظريـــة والتطبيقيـــة للعلم، من خلال إعادة بناء الوقـــائع التاريخيـــة العلميـــة، وإعـــادة تركيـــب البنيـــات النظريـــة، لإدراك الأســـلوب العقلـــي للمعرفـــة العلميـــة، والوقـــوف علـــى نمـــط معقوليتـــها.

أما **بالمعنى السوسيولوجي**، والذي هو في الحقيقـــة وجـــه آخـــر للابســـتمولوجي، فالعلم يرتقي، إلى حد بعيـــد، بتحريـــض مـــن المســـائل التـــي تثيرهـــا الممارســـة الاجتماعية، المادية والثقافيـــة. وأحيانـــاً تكـــون الســـلطة السياســـية هـــي المعـــبر المباشر عن تلك المسائل والمشاغل، مثلما كان الأمر بالنســـبة إلـــى العلـــم العربـــي الذي لم يكن فضلة زائـــدة أو ترفـــاً فكريـــاً هامشـــياً، بـــل كـــان اســـتجابة لحاجـــة استشعرها المجتمع (العـــالم، ١٩٧٠). فمبـــادرات الخلفـــاء الراميـــة إلـــى تأســـيس بيوت الترجمة أو إنشاء المراصد والمستشـــفيات... لـــم تكـــن مبـــادرات شـــخصية بل حضاريـــة.

لقد كان العلم العربي جزءاً من الممارسة الاجتماعيـــة اليوميـــة. ولعـــل هـــذا أحـــد أسباب نموه وارتقائـــه. الفرائـــض الدينيـــة مثـــلاً، أدت إلـــى ازدهـــار الأبحـــاث الفلكية؛ كما أن مسالة " رؤية الهلال " ساعدت علـــى دفعـــها نحـــو الدقـــة... وفـــي الدواوين ازدهر الحساب والجـــبر...

وعليه، فإن العلم ليس مجموعة من المعارف والنتائج التي تكتسب ويتم نقلها من مكان إلى آخر، بل هو مجهود توطين ينبع من حاجة المجتمع نفسه، فهو روح ومنهج، أي معايير وقيم وتفاعل (راشد، ١٩٨٥، ١٦٣).

لا يمتلك العلم إذاً، بالاستمداد والاستعارة أو النقل والشراء، بل بالجهد، جهد استنباته وتوطينه وتوظيفه، آخذاً في الحسبان الحاجات البيئية والمجتمعية المحلية، مع امتلاك القدرة على صياغة سياسات علمية وتقانية وطنية (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٥٠) فالعلم والتقانة لهما بعد منظومي بنيوي، من حيث إنّهما يتفاعلان مع البيئة المحيطة. ومقياس التقدم فيهما هو مستوى التحكم الذاتي الذي تحرره تلك البيئة.

لا بدّ من النظر إلى العلم والتقانة من زاوية تبرز بعدهما البنيوي المنظومي. فهما يتفاعلان مع بيئة محيطة، ويرتبطان بمنطلقاتها الحضارية التي يستند إليها المجتمع، والغايات التي يسعى إليها. "ولكي تنشط هذه المنظومة وتزدهر، فلا بدّ من توافر عناصر نجاح مشروع حضاري يصوغ حول المجتمع جهوده وتنعكس آثاره على أنشطة التعليم والتربية والثقافة والإنتاج. لكن منظومة العلوم والتقانة تتميز عن سائر "منظومات" المجتمع الأخرى، بكونها الأساس الذي يستند إليه إدراك المجتمع لمشاكلات نموه وتطوره. ومن هنا تبرز أهمية العلاقة بين منظومة العلوم والتقانة في مجتمع ما والمشروع الحضاري الذي يتبناه ذلك المجتمع" (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٥٤).

فعدّ نمو الإنتاجية في نشاط اقتصادي ما معياراً لقياس دور العلوم والتقانة في ذلك النشاط، غير صحيح، كعدّ التقدم العلمي والتقاني سبباً في زيادة الناتج الاجتماعي وفي صنع التقدم الشامل. تلك نظرة اقتصادية بحتة، أو اقتصادوية، للتنمية، تجعل التنمية الذاتية في دول الأطراف مرتكزة في

الدرجة الأولى، على عوامل أو أســـباب خارجيـــة فقــط، دون عــدّ العلاقــة بيــن العوائق الداخلية التي تشل التنمية، والعوائـــق الخارجيـــة.

وما نود أن نخلص إليه في هذا الصدد، هو أن العلــم والتقانـــة، ليســا ســلعة قابلــة للتبادل والاستيراد، بل هما، قبل أي شئ آخــر، نشـــاط توطينـــي تنظيمـــي يغــرس تقاليد الخلق والإبداع في نظم ومؤسســـات المجتمـــع. " فـــالتقدم التقنـــي ليــس فـــي امتلاك تجهيزات مستوردة، بل فـــي تكويـــن المـــهارات المحليـــة التـــي يمكـــن أن تؤمـــن انطلاقـــة صناعيـــة عميقـــة الجـــــذور فـــــي المجتمـــــع" (قرم، ١٩٨٣، ٣٥).وما يتخبط فيه الوطن العربي من تبعيـــة تقانيـــة وماليـــة، هــو في الحقيقة نتيجة أخطاء في السياســـات العلميـــة والتنمويـــة، ترتــد بدورهـــا إلـــى أخطاء فـــي التصـــورات الســـائدة لـــدى النخبـــة العربيـــة حـــول جوهـــر التنميـــة وماهيتـــــها، وبصـــــورة خاصـــــة مســـألة العلـــــــم ونقـــــل التقانـــــة (قـــرم، ١٩٨٣، ٣٥).

**ثانياً** - سحرية العلم والتقانة: في أصـــل الاعتقـــاد فـــي "غربيـــة" العلـــم، تصـــور وضعي لهذا الأخير وانبهار بقدرته الســـحرية العجيبـــة علـــى نقـــل البشـــرية مـــن مستوى أدنى إلى آخر أرقى. فيتحول إلى ســـلعة تُشـــترى وتنقـــل ويتقـــرب منـــها بكل أنواع القرابين وتعلق عليـــها كـــل الآمـــال فـــي رســـم ســـبيل الخـــروج مـــن المأزق. فهذا التأليه والتقديس الأعمى الـــذي يركـــز كـــل مشـــاكل التخلـــف علـــى جزء منها هو التخلف العلمـــي والتقـــاني، يســـتند صراحـــةً أو ضمنـــاً إلـــى ميتـــا فيزيقا وضعية تجعل السر كله يكمن في العلم، والقوة كلـــها توجـــد فيـــه (محمـــود، ١٩٨٧، ٢٣-٢٥). وسواء تعلـــق الأمـــر بأصحـــاب فلســـفات وضعيـــة يروجـــون لها، أو بذوي قناعات و آراء طابعها التلقائية والعفوية، فـــإن الاعتقـــاد بـــأن النقلـــة الحقيقية من التخلف إلى التقدم، معبرهـــا العلـــم والتقانـــة تظـــل راســـخة. كمـــا أن الاعتقاد بأن العلم مجموعة من المعارف والنتائج تكتسب وتنقـــــل مـــن مكـــان إلـــى

آخر، إما بنقل أصحاب الخبرة أنفسهم، أو باســتيراد نتــائج خبرتــهم، يظــل قائمــاً ومــهيمناً. فــالكثير مــن الساســة والمســؤولين، وحتــى المثقفيــن ذوي الميــول الوضعية، يجزمون أن سبيل النهوض هــو العلــم بمظهريــه النظــري والتطبيقــي، وأن مشاكلات الوطن العربي تلقى جميعاً حلها الشّــافي فــي العلــم والتقانــة، دون أن يتم التأكيد على أنهما، وبدورهما، في حاجـــة كــي تكــون حلولــهما المقترحــة ناجعة وذات أثر، إلى شروط ومقومات يعمل المجتمــع علــى تحقيقــها.

وقد ظهرت فكرة أولوية العلم، منذ نهاية القرن المـــاضي فــي الكتابــات الطليعيــة من خلال طرحها مسألة النهوض بالمجتمع العربي. فكــان التــأكيد علــى أن العلــم هو الركن الأول، يليه "تسهيل طرائق التجارة " ثـــم " تقويــة الصنــائع والأشــغال" (مراش، ١٨٨١، ٦٣-٦٤) وأن المعيار الأهم لارتقاء أمة مـــا، هــو مــدى تمثلــها العلوم الحديثة، إذ "بحسب انتشار هذه العلــوم وقوتــها فــي الأمــة يكــون تقدمــها وارتقاؤها في ســلّم الغنــى والســعادة" (الشــويري، ١٨٩٧، ٦). فــالتمدن والعلــم متلازمــان.

غير أن بعضهم تحفظ مع ذلــك، فــي الانســياق وراء وهــم دور العلــم المطلــق، منبهاً إلى أن التمدن أسبق "لأنه أصل، العلـــم فــرع منــه، أو كــل والعلــم جــزء منه"، لأنه يشمل علوم الأمة وسياستها وعمرانـــها وثروتــها وآدابــها الاجتماعيــة." فقد تتحضر الأمة وتتمدن والعلم قليل فيها. أما العلم فـــلا ينمــو فــي أمــة إلا بعــد أن تتمــدن" (زيــدان، ١٨٩٩، ٤٢٤-٤٢٥) . أي أن العلــم ليــس الركــن الوحيــد في المجتمع الجديد، وليس السبب في قيامـــه واســتمراره وحفظــه مــن الاندثــار. "إن ما اكتشفه المتأخرون من العلوم الطبيعيـــة ليــس هــو الداعــي إلــى اختــلاف هيئة التمدن إجمالاً من تمدن القدماء ولا هـــو الدليــل القــاطع علــى بقــاء تمدننــا الحالي على حاله إلى أجلٍ غير مسمى. فالعلم وإن يكن مـــن عمــاد التمــدن، فــهو ليس كل عماده ولا كل عواملـــه" (شــاهين، ١٨٨٦، ٦١٩).

ولعل جوهر الحكم يصدق على وضعيي هذا القـــرن فـــي الوطـــن العربـــي؛ ذلـــك أن تحليلهم العلم، لـــم يكـــن يســـتند إلـــى أي تاريخيـــة. حيـــث يمضـــي "الزمـــان بعصوره التي توسطت بين قديم وحديـــث ونـــهضت أوروبـــا نهضتـــها المعروفـــة التي كان من نتائجها هذا التقـــدم العلمـــي العجيـــب، الـــذي ننعـــم اليـــوم بثمراتـــه ونشقى. أفتدري ماذا كان المفتاح الـــذي أداره النـــاس، فـــإذا الأرض غـــير الأرض والسماء غير السماء ؟ هـــو أن اســـتبدلوا منـــهجاً بمنـــهج. وفـــي المنـــهج العلمـــي الجديد كمن السر كله والقـــوة كلـــها" (محمـــود، ١٩٨٧، ٢٣-٢٤).

وقد ترتب عن عدم إدراك الطبيعة التاريخية للممارســـة العلميـــة، أن تحـــول العلـــم إلى مادة إخبارية أو معلوماتية قائمة بذاتها، بـــلا زمـــان ولا مكـــان ولا ســـياق ولا خلفية اجتماعية أو اقتصاديـــة أو سياســـية (بـــدران، ١٩٨٨، ٢٢٠). وأن صـــارت موضوعة العلم "كمادة معرفية" قائمة بذاتها ومحفوظـــة فـــي الكتـــب أو الحاســـوب أو العقول على السواء، محور التفكير الممجد للعلـــم والمنـــاصر لـــه. وبـــدلاً مـــن أن يلعب العلم دوره المنوط به والمأمول منه، عجـــز فـــي حـــالات معينـــة، جـــراء سيادة النظرة السلعية، عـــن أداء وظيفتـــه الاجتماعيـــة، وفشـــل فـــي تحقيـــق دوره التـــاريخي.

"ونحن إذا استعرضنا المحاولات العربية المختلفـــة للتحديـــث ابتـــداءً مـــن برامـــج محمد علي ومشـــروعاته فـــي مصـــر، وانتـــهاءً بمحـــاولات العقديـــن المـــاضيين، ورصدنا الجهود التي بذلـــت فـــي التعليـــم والتـــأهيل والتكويـــن، نلاحـــظ أن هـــذه الجهود وما استثمر فيها من أموال ووقت وإمكانات وما رافقـــها مـــن علـــم وتعليـــم وتعلم ومدارس وجامعات ومؤسســـات، كـــل ذلـــك لـــم يســـتطع أن يحقـــق النقلـــة النوعيـــة المنتظـــرة" (بـــدران، ١٩٨٨، ٢١٦). وهـــذا أمـــر يتطلـــب الدراســـــة والتحليل والمراجعة، بالقدر نفسه الذي يتطلبه كون الوطـــن العربـــي رغـــم تكـــاثر استجلابه الأجهزة والمعدات العلمية والتقانيـــة المتقدمـــة وتدفـــق ثرواتـــه النفطيـــة

وغيرها، يظل عطاؤه العلمي ضئيلاً. فقد تبين أن الإنتـــاج العلمــي العربــي يمثّــل ١% من الإنتاج العلمي الإسرائيلي (الريـــس، ١٩٨٦، ٣٤٣). بـل إنـه بالمقارنـة مع مجتمعات أخرى- واجهت حالات تخلف أشد تعقيداً، وتمكنـت رغـم ذلـك أن تتحول إلى مجتمعات شـــبه صناعيـة، تحـاول أن تلحـق بركـب التقـدم وطـي مراحله- يبدو وكأنه يتلقى العلم والتقانة ولا ينتجـــها، يتقبلـها كنتـائج، ولا يتجشـم حتى عناء طرح السؤال حول "كيفية" تقبلها و"أسـلوب" ذلـك التقبـل .

لقد شكل الوطن العربي سوقاً تقانية ضخمة، أسهمت الطفـــرة النفطيـة فـي أوائـل السبعينيات في رواجـــها، حيـث اسـتوردت الأقطـار العربيـة معـدات معدنيـة بمليارات الدولارات. لقد بلغت الإنفاقات العربيـة علـى التنميـة خـلال السـتينيات والسبعينيات والثمانينيات، ما يقارب ألـف مليـار دولار، أي مـا يفـوق ٢٠ مـرّة ما أُنفق على مشروع مارشال من أجل إعادة إعمار أوروبـا. ولكـن لمـاذا أنفقـت أوروبا ٤٥ مليار دولار ونجحت في مشـروعها، وأخفقـت القيـادات العربيـة فـي تحقيق التنميـة؟!

ويكفي أن يعلم المواطن العربي، أن التركيز فـي هـذه المعـاملات، كـان ينصـب علـى اسـتيراد المنتجـات لا المعرفـة الفنيـة، حتـى يـدرك بسـهولة، مـا إذا استطاعت تلك الأرقام تحقيق الأهداف التي خطـط لـها القـائمون أم لا؟

لقد اعتمـدت الأقطـار العربيـة سياسـة "السـهولة"، فعمـدت إلـى نقـل التقانـة "الجاهزة"، بعيداً عن منظومة العلم والتقانـة العربيـة، لتعفـي نفسـها مـن مشـقة التأقلم والتكيف والتوطين، بحجة أنها تسعى "للحفـاظ" علـى القيـم التقليديـة، كـأن التقاليد متحجرة، غير قادرة على الإسهام بشكل إبداعي فـي عمليـة التغيـير، ولـم تأخذ بالعدّ حقيقة أن العلـم والتقانـة لا يمكـن شـراؤها ويمكـن فقـط إنتاجـهما. فالتقانة تعبير عن الواقـع الاجتمـاعي والثقـافي الـذي تنشـأ فيـه، وإن النمـاذج

التقانية التي تطورت استجابة لحاجات مجتمع مـــا، لا تصلـــح فـــي أغلـــب الأحيـــان لمجتمع آخر له ظروفه المغـــــايرة (هـــلال، ١٩٨٢، ١٠٨).

وعلى الرغم من السنين الطويلة مـــــن نقـــل التقانـــة، وبنـــاء عشـــرات المطـــارات والموانئ والمصافي والسدود، وإعادة بنائـــــها، فـــإن المؤسســـات العلميـــة العربيـــة غير قادرة على بناء واحدة من تلـــك المشـــاريع دون الاستشـــارة العالميـــة. كذلـــك لم تؤد تلك الأنواع المختلفة من نقـــل التقانـــة، إلـــى قـــدرة ذاتيـــة علـــى الإبـــداع التقاني والعلمي، بل أسهمت كثيراً في انتشار عـــــدم الثقـــة لـــدى الجمـــاهير بقـــدرة الأنظمة القائمة على اختيار تقانات مناسبة للمجتمع العربـــــي، وعـــدم القـــدرة علـــى إشباع حاجات الإنسان العربـــي الأساســـية.

لقد أشار الباحث بشارة خضر إلـــى ثـــلاث حقـــائق رئيســـة تسـم الواقـــع العلمـــي والتقاني العربـــي:

١- تخلف القدرة العلمية والتقانية، وبخاصة الصناعية، ويتمثـــل ذلـــك فـــي:

أ- ضآلـــة الـــوزن النســـبي لقطـــاع صناعـــة الآلات، وبخاصـــة الآلات المنتجـــة للآلات، وكذلـــك الصناعـــات الكثيفـــة للعلـــم والتقانـــة وبخاصـــة الصناعـــات الإلكترونية، والإلكترونية الدقيقـــة.

ب- اختلال التوزيع القطاعي للباحثين العلميين والمهندسين التقانيين، في غير صـــالح تنمية القطاعات الحساسة في المجتمع.

٢- التبعية التقانية، والاعتماد المتزايد علـــى الخـــارج.

٣- عدم ملاءمة التقانات السائدة لمتطلبـــات التنميـــة (خضـــر، ١٩٨٩، ١٧).

ونضيف إلى تلك الحقائق، حقيقة أخرى ذات أهميـــة، تتمثـــل فـــي عـــدم الاهتمـــام بالعلم والمعرفة. فأكثر أشكال القمع والإرهاب التـــي يعانيـــها العـــرب اليـــوم، هـــي

الاغتراب عن عالم المعرفة. والمعرفة المقصودة هنا ليست الجهود التربوية والميزانيات المالية الضخمة التي تخصصها الأقطار العربية، لتعميم التعليم، فذلك أمر قد يسهم في القضاء على محو أمية الثقافة في حدود متفاوتة. بل المقصود هنا المعرفة كنشاط إنساني يميز الحضارة الحديثة. والذين خسروا الرهان مع ابن رشد وابن خلدون، هم بأمس الحاجة إلى خوض معركة تحريرية من نوع جديد: معركة تحرر العقل العربي من كل ما يكبله ويعيق تطوره. فعدم الاهتمام بالعلم أفقد الجامعات العربية والمؤسسات العلمية الكثير من فعاليتها.

لقد توهم صانعو القرار، أن نقل التقانة الحديثة، وتداول "أرقى" و"أحدث" النظريات العلمية في شتى العلوم، دون التعرض للأسس المعرفية والفلسفية التي تقوم عليها هذه التقانة والنظريات، بوتائر سريعة إلى المجتمع العربي، سوف يجعلانه بالضرورة مجتمعاً تقانياً وعلمياً، متجاهلين أن التقانة تُصنع محلياً ولا تُستورد، من خلال تملك اجتماعي واع للعلم والتقانة، ومغفلين تماماً مضمون التقانة المستوردة الثقافي والاجتماعي.

تعني "سحرية" العلم، إذاً، بالنسبة إلينا في هذا المقام، تحويل العالم إلى سلعة؛ وفصله عن وشائجه ونظامه من منظور يغيب تاريخيته، فيغدو "نموذجاً" يلزم الاحتذاء به وتقليده ومحاكاته في غياب كل أرضية مناسبة للاستفادة منه ودونما عدّ للواقع الاقتصادي والاجتماعي. إنها الإعجاب بالعلم إلى حد الاعتقاد أنه الوسيلة الوحيدة إلى التقدم الحضاري، وجعل جوهر هذا الأخير، يكمن في استيراد أرقى وأحدث النظريات العلمية البحتة، وترويجها، واستجلاب أحدث المعدات والأنظمة والأجهزة التقانية. إنها النظرة المتفشية في أوساط الساسة وفئة واسعة من النخبة المتخصصة، التي أذكاها الانبهار الحضاري، فتحولت مشروعات التنمية المقترحة على الوطن العربي كأنها في

الأساس هابطة من السماء، لا ترتبط بتاريخيـــة المجتمـــع وبقـــوى التغييـــر الفعليـــة فيه، ولا تتلاءم مع الظروف الموضوعية، ولا تـــأتي وفـــق إيقـــاع تـــاريخي ذاتـــي المصدر. فيصبح التقدم عمليـــة اكتســـابية ترتكـــز إلـــى عـــاملين همـــا: الســـلطة والمال. والعاملان كلاهمـــا غـــير مرتبطيـــن بقـــوى اجتماعيـــة أساســـية. وتـــأخذ مشاريع التنمية،في هذا الســـياق، دور الظـــروف الموضوعيـــة أو القـــرارات التـــي لا تولدها حركة تطور المجتمع الطبيعية، ولكنـــــها تُفـــرض علـــى المجتمـــع الـــذي يلقى ذاته محاصراً داخلها ومطلوباً منه التكيـــف معـــها، والتعـــامل مـــع متطلباتـــها وفق ما ترسمه من تحديدات ونمـــاذج تفـــاعل، ومـــا تحملـــه مـــن مقـــاييس وقيـــم غربية ومفاجئـــة (الصفـــدي، ١٩٧٩، ٤).

إنّ حصر دائرة التقدم العلمي والتقاني في إطار الجلـــب والاســـتهلاك، وليـــس فـــي الإبداع والإنتاج، هو المسؤول عن إعاقـــة النهضـــة الحقيقيـــة غـــير المبنيـــة علـــى المظاهر البراقة، وعن كبح الإمكانـــــات التاريخيـــة والقـــوى الاجتماعيـــة الصانعـــة لتقدمها الذاتي، فلا يعاني المجتمـــع النهضـــة، بـــل يتقبلـــها كهبـــة مفروضـــة مـــن أعلى ، حيث لا يكـــون فـــي حاجـــة إلـــى أن يتعقلـــن، علـــى مســـتوى مؤسســـاته وعلاقاته الاجتماعية والسياسية والثقافية، بأن يغير ما بنفســـه علـــى صعيـــد العقـــل والسلوك. بل يكتفي بتبني النمـــوذج الاســـتهلاكي للتنميـــة التقانيـــة، فيســـتورد آلات لا يفقه ميكانيزماتها وآلياتها، ما دامت ثمة "خـــبرة" أجنبيـــة تفهمـــها، وتنـــوب عنـــه في فهمـــها.

وما نشهده اليوم من انحباس إمكان الوعي فـــي مجتمعنـــا العربـــي الـــذي يـــرزح تحـــت نـــير مفـــهوم العلـــم والتنميـــة الســـلعي، مصـــدره مـــا يمارســـه التعـــامل الاستهلاكي مـــع "التقـــدم" والتصـــور الاســـتيرادي للتقانـــة مـــن كبـــت الطاقـــات الإبداعية الذاتية، ولجم الإســـهام والمشـــاركة الحقيقيـــة فـــي حـــل قضايـــا التنميـــة العلمية والتقانية. " في أغلب الأحيان، ينسى المعنيـــون بـــأن التكنولوجيـــا، قبـــل أن

تكون سلعة للتجارة الدولية، هي أولاً معرفة وتنظيم. فإذا كـــان مـــن الوهـــم الحلـــم باستقلال تكنولوجي مطلق، يمكن بالمقـــابل السـيطرة، فـــي مرحلـــة أولـــى، علـــى كثير من ميادين المعرفـــة" (قـــرم، ١٩٧٩، ١٨).

وعليه، فإن تلقي التقانة الجديدة لا يعطـــي ثمـــاره، إذا فصـــل عـــن ســـياق ابتكـــار التقانة وإبداعها على صعيد الفهم والتوطيـــن. "والصلـــة بيـــن الابتكـــار والتطبيـــق، هي أوثق بكثير مما يعتقد في البلدان العربيـــة أو بشـــكل أعـــم، فـــي البلـــدان التـــي يتم فيها التطبيق دون ابتكـــار" (شـــهيد، وآخـــرون ١٩٨٩، ٢٥).

في هذا السياق السلعي للعلـــم والتقانـــة، يغيـــب الإنســـان ، ولا تتعـــدى مشـــاركته الفاعلة حدود تقديـــس تلـــك الســـلعة وصيانتـــها كمكتســـب وافـــد؛ أمـــا مســـاءلتها وإرباكها وإعادة إبداعها على صعيد ظروف المجتمـــع النوعيـــة، فيعـــد خطيئـــة لا تغتفر لأنّ فيها مساً بالمقدس وتدنيساً لـــه.

ثالثاً – لا بدَّ مـــن الاعـــتراف أن مفـــهوم المنظومـــة غـــير متحقـــق فـــي الواقـــع العربي، إضافة إلى عدم وجود سياسات علمية تقانيـــة عربيـــة واضحـــة وشـــاملة، والغياب شبه الكلـــي للرؤيـــة المتكاملـــة والشـــاملة للعلـــم فـــي المجتمـــع العربـــي المعـــاصر، والمنبثقـــة مـــن تناولـــه مـــن زوايـــاه المختلفـــة، كالابســـتمولوجيا وسوسيولوجيا العلم وتاريخه واقتصادياته وشروط الإبـــداع العلمـــي، مـــن منظـــور محلي، يستنطق واقع العلم والتقانة في الوطـــن العربـــي، ويشـــخص أســـباب تعـــثر الإبداع العلمي والتقـــاني فيـــه. فـــالعلم والتقانـــة لا يشـــكلان مجموعـــة مندمجـــة الأجزاء، تخضع لسياسة عامة موحـــدة، ولا تقـــوم بيـــن أطرافـــها علاقـــة تفـــاعل متبادلة ومتكاملة، لأن النظـــام العـــام لا يربـــط العلـــم والتقانـــة بحاجـــة اجتماعيـــة معينة، بل إنه يقسم العلم إلى "علـــوم" و"آداب"، الأمـــر الـــذي أســـهم فـــي تعميـــق الأزمة التي يعيشها المجتمع العربـــي، دون أن يعـــني أن العلـــم بفروعـــه المختلفـــة

يسعى لمواجهة احتياجات الإنسان الأساسية، والعمل علـــى حـل المشـكلات التـي تواجهه سواءً كان العلم طبيعيـاً أم إنسـانياً.

كذلك نلاحظ غياباً شبه كامل لتصـور متكـامل مندمـج يجعـل الأبحـاث العلميـة والأنشطة التقانية تشكل نظاماً يلم شتاتها وتحركه إرادة واحـدة؛ إلـى الحـد الـذي يمكن معـه القـول: إنَّ الإرادة الموجهـة لتلـك الأبحـاث والأنشـطة، هـي إرادة التقليد، تقليد ما يجري هناك في الغرب. وبدلاً مـن أن تتعـاون الأقطـار العربيـة في هذا المجال وتحدد سياسة تكـامل، يظـل كـل قطـر منـها مفضـلاً الارتبـاط بمركز ما؛ ومما يعجب له المرء، أنه داخل القطـر الواحـد، لا يوجـد أي تكـامل بين مؤسساته العلمية والتقانيـة، كمـا لا يوجـد أي قـرار ممركـز لأنشـطتها أو محصل لابتكاراتها. مما يجعـل المنظومـة معرضـة لتـهديدات خارجيـة إضافـة إلى ضعفها الداخلي. في وضع كهذا، يتعذر التساؤل عمّـا إذا كـان العلـم والتقانـة يستجيبان لحاجات المجتمع العربي الاقتصاديـة والاجتماعيـة.

وبالرغم من وجود جهود تبذل لتكوين منظومة علميـة وتقانيـة، فإنـها مـا تـزال بعيدة عن تحقيق شكل ملائـم للتنسـيق والتكـامل يتلافـى الازدواجيـة. فالعلاقـة بين منظومة العلم والتقانة في أي قطر عربـي ومثيلاتـها فـي الـدول المتقدمـة، أقرب من أي منظومـة فرعيـة أخـرى داخـل القطـر العربـي نفسـه (شـهيد وآخـرون، ١٩٨٩، ١٢٥).

**رابعاً** – كذلك ما زالت منظومة العلم والتقانة في البلـدان العربيـة مقصـرة نوعـاً وكماً، وهذا أمر طبيعي، لأن هذه المنظومة، كما سبق أن قلنـا، جـزء مـن كـلٍّ. فالتقدم الكمي في مجال العلم والتقانة، رغم الخطوات السـريعة التـي شـهدها، مـا يزال أمامه خطوات كبيرة لابد مـن تجاوزهـا. **فـأعداد المسـجلين فـي مراحـل التعليم المختلفة** لعام ١٩٩٧ تشهد على ذلك، حيـث بلغـت ٥٨,٦ %، فـي حيـن

نجدها فـــي إســرائيل ٨٠ %، (UNISCO, 1999, 134- 137). **أمــا إغــراق الجامعات بالأعداد الكبيرة من الطلبة**، فيعود بدرجة كبيرة إلـــى عــدم النجــاح فــي خلق خيارات وأنظمة فعّالة للتعليم الفني والمهني. و**الأميــــة هــي** مشــكلة حقيقيــة، وتشكل نسبة ٥٠ % من السكان العرب، وتختلف مـــن قطـــر عربـــي إلـــى آخـــر. حيث تصل في بعض الأقطار العربيـــة إلـــى ٧٠%، وفـــي بعضـــها الآخـــر إلـــى حوالي ٣٠% (UNDP, 1998, 208). وهذا الارتفاع الكبـــير فـــي نســبة الأميــة عائد إلى ارتفاع نسبة الولادات، وعدم القـــدرة علـــى اســتيعاب الأطفــال العــرب كلهم الذين هم في سن التعليم من ناحيـــة أخـــرى.

وعلى الرغم من هذا القصور الكمي والكيفـــي فـــي هـــذه المنظومـــة، فـــإن معظـــم الأقطار العربية عاجزة عن تمويل الجهود المحـــدودة لـــهذه المنظومـــة. ويكفـــي أن نعرف ما يخصص للتعليـــم كنســبة مـــن النـــاتج القومـــي الإجمـــالي لعـــام ١٩٩٦ وهي ٥,٤ % للعرب و٧,٢ % "لإسرائيل" كي نـــدرك ذلـــك العجـــز الـــذي تعيشـــه منظومة العلم والتقانة العربيـــة (UNDP, 1999, 176- 179).

**خامساً** – الفشل في إبداع نمـــوذج تنميـــة ثقافيـــة ذاتـــي، يســـتعيض بـــه المجتمـــع العربي عن مجرد النقل والمحاكاة والتقليد. مـــــن هنـــا تـــبرز الحاجـــة إلـــى العلـــم الذي يطرح تحديات كبيرة أمام الثقافة العربية، على الرغـــــم مـــن امتـــلاك الوطـــن العربي وسائل الاتصال العصرية والتقانة المتطورة فـــي هـــذا المجـــال.

لكن التحدي الكبير يكمن في عـــدم القـــدرة علـــى الاســـتفادة مـــن هـــذه الوســـائل، بسبب غياب المشروع الثقافي العربـــي الواضـــح، الـــذي يتجـــاوز واقـــع الإقليميـــة الضيقة، ويعطي البعد الثقافي ما يستحقه، وينظـــر إلـــى تنميـــة الإنســـان العربـــي، نظرة جديدة، تتمثل في كونه رأس المال الحقيقي وقيمـــة فـــي ذاتـــه.

ولن أدخل في تفاصيل كثيرة تفسد النظرة الشـــمولية التـــي أرغـــب فـــي تقديمـــها، وإنما أكتفي بمثال واحـــد يدلـــل علـــى مـــا قلتـــه. فالتعـــامل العربـــي مـــع القمـــر الصناعي العربـــي "عربســـات"- علـــى الرغـــم مـــن امتلاكنـــا الوســـائل التقانيـــة المتطورة- يبين أن العـــرب لا يملكـــون القـــدرة والإرادة والرغبـــة فـــي توظيـــف هذا القمر في خدمة أهداف مشروع حضـــاري نـــهضوي عربـــي، وإنمـــا يجـــري توظيفه في إطار الابتعـــاد عـــن خلـــق الحاجـــة المجتمعيـــة الفعليـــة إلـــى العلـــم، وتجاهل حاجات الإنسان العربي الضرورية. بحيث يمكـــن القـــول: إنّ هـــذا القمـــر يعاني من بطالة سافرة على الرغم مما يحاط به مـــن هالـــة لجعلـــها بطالـــة مقنعـــة إذ لايستخدم من إمكانيات القمر الصنـــاعي العربـــي ســـوى ٣٠ %.

كذلك ما تزال تهيمن على العملية الثقافية أساليب قديمـــة، تســـتخدم مفـــاهيم باليـــة، على الرغم من التقدم التقـــاني الكبـــير فـــي الوطـــن العربـــي، فـــالعرب يعيشـــون تباعداً بين المراكز العلمية العربيـــة، إضافـــة إلـــى ضعـــف الارتبـــاط الاجتمـــاعي الملائم للإبداع العلمي والتقـــاني، وضعـــف البنـــى الثقافيـــة والإعلاميـــة المرتبطـــة بالثورة العلمية والتقانية. الأمر الذي يجعـــل الثقافـــة العربيـــة غـــير قـــادرة علـــى إنضاج ثمارها، ولا تستطيع دفع المجتمع العربـــي إلـــى مرحلـــة التطـــور العالميـــة المعاصرة "ثورة المعلوماتية والإعلام". ممـــا يجعـــل المؤسســـات الثقافيـــة العربيـــة بأساليبها القديمة ومرافقها ووسائل عملـــها تشـــكل عائقـــاً أمـــام التنميـــة الثقافيـــة، يمنع تطور البحث العلمي وتشكل المجتمـــع المثقـــف.

أما دور الكتب العربية فهي أشبه بخزانـــات كتـــب أو مســـتودعات، هدفـــها خـــزن الكتب وإحكام القيد عليها وليس المشاركة الفعالة في البحـــث العلمـــي، بمـــا تملكـــه من معطيات علمية هامة، إذا لم تتحول إلـــى مراكـــز للبحـــث العلمـــي. فالمكتبـــات في البلدان المتقدمة تبقى على اتصال دائم مع آخر مـــا يصـــدر فـــي العـــالم، مـــهما كانت قيمته، إضافة إلى ارتباط بعضـــها ببعـــض ضمـــن شـــبكة متكاملـــة، بحيـــث

يستطيع الباحث الاطلاع على ما هو جديد في أي مكتبة، ويحصل على ما يرغب من الدراسات غير المتوافرة لديه.

هذه المؤشرات تبين أن أقطار الوطن العربي متخلفة في ضوء معايير التخلف العلمية والثقانية والإعلامية، إذ تعاني من مفارقة تاريخية علمية وتقانية وإعلامية، تتمثل في أنها مضطرة إلى أن تفكر كيف تدخل أبواب الثورة العلمية التقانية ما بعد الصناعية التي أصابت المعرفة ذاتها ووسائل إيصالها وخزنها وتوزيعها وجعلها في متناول الجميع، وكيفية الاستفادة منها، في حين أنها لم تستطع إنجاز استحقاقات الثورة الصناعية الأولى.

**سادساً**– ضعف إرتباط منظومة العلم والتقانة كماً ومحتوى بحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية العربية. لأن هدف السياسات العلمية العربية هو إبعاد العقل العربي عن طرح المشكلات التي يعاني منها المجتمع. فالجامعات ومراكز البحوث العربية، ما زالت محدودة التأثير عموماً، في إحداث النمو الاجتماعي والاقتصادي، وهذا لا يعود إلى نظرة الجامعة إلى نفسها، ومدى تنظيم أوضاعها الداخلية فقط، بل وربّما بصورة أكبر إلى نظرة المجتمع والدولة لها.

ومن النتائج المباشرة لذلك، وجود بعض التخصصات العلمية الهامة والحساسة في جامعاتنا ومعاهدنا التقانية العليا، لكن الأساتذة فيها، توكل إليهم مهمة التدريس لا غير. أما أن يشركوا في القرارات الحاسمة أو يستشاروا في مسائل الإبداع العلمي فلا. وذلك ما يمكن أن يسمى ظاهرة "بطالة الكفايات" الذين من المفروض أن يقوموا بالدور الذي يوكل، حيفاً، إلى " الخبرة " الأجنبية، رغم نقص دراية هذه الأخيرة بالواقع المحلي في الأغلب الأعم.

ومن مضاعفات هذا الوضع، انفكاك عرى الأنشطة العلميــــة والتقانيــة فيمــا بينــها من جهة، ثم بينها وبين حاجات المجتمـــع مــن جهــة أخــرى، وتكريــس التبعيــة للخبرة الأجنبية. والحقيقة أن هذين الواقعيــن مــا همــا إلا مظــهران لواقــع مــر وأعمق، هو انســياق ذوي القــرار فــي الوطــن العربــي، وراء إغــراء النمــاذج العلمية والتقانية الجاهزة كحــل ســهل وبســيط، يعفيــهم عنــاء اختيــار الطريــق الصحيحة، الكفيلة بتوفـــير المقومــات الفعليــة لإبــداع سياســة علميــة وتقانيــة، تستجيب لحاجات المجتمع الفعليــة،وليــس لرغبــة فــي التقليــد ومحاكــاة نمــوذج "التقدم" اعتقاداً أن ذلك هو ســبيل تحقيقــه.

فالجامعة لا يسمح لـــها بــالتعرف إلــى حاجــات المجتمــع ومشــاكلاته الفعليــة، وبالتالي فهي لا تقــدم لــه الحلــول المناســبة، إضافــة إلــى ضعــف المؤسســات المعنية بنقل المعارف العلميــة والتقانيــة إلــى قطاعــات التنميــة الأخــرى. فــهذه المؤسسات مراكز تفريخ للاستبداد العقلــي والتبعيــة الفكريــة. فالمنــاهج التعليميــة وسيلة لضبـــط التفكــير وتعليبــه وتوجيهــه لدعــم الســلطة والنظــام. والتقويــم الاجتماعي للإنسان العربي، لا يقاس بالمجــهود الشــخصي، ومــدى القــدرة علــى الخلق والإبداع والابتكــار، بــل بدرجــة تقربــه مــن الســلطة ومراكــز القــرار، وبمقدار ثرائه وجمعه للمال. وعلـــى هــذا المســتوى تســقط القيمــة الاجتماعيــة للعمل، ويُبخس المجهود الشخصي مـــا دام العمــل فــي غيــاب الســلطة أو المــال غير كاف لتسلق الهرم الاجتماعي، وهو ما يــؤدي إلــى تــهميش واضــح للعلمــاء في اتخاذ القــرار.

لقد كتب مكسيم رودنسون قائلاً: "لدى العرب أدمغة كبــيرة أســوة بســائر شــعوب العالم، لكن مشكلة هذه الأدمغة أنـــه ليــس لدهــا مكانتــها فــي بلادهــا" (محمــد، ١٩٨٩، ٥٧)، وهو ما يفســر الجــدب المذهــل فــي الإبــداع العلمــي والتقــاني. فواقع الإنتاجية العلمية والبحثية العربية، أقل بكثــير مــن الطاقــات التــي تملكــها.

ورغم وجود مؤشرات مهمة على نمو هذه الإنتاجية، فإنها ما تزال تنتج أقل بكثير مما تنتجه البحوث الإسرائيلية. كما أن نسبة العلماء والباحثين العرب لكل ١٠٠٠ شخص من السكان لعام ١٩٩٦ بلغت ١,٦، أما في إسرائيل فالنسبة تزيد عن ٨ (UNDP, 1998, 176-179). وهو ما يجعل منظومة التنمية في كل قطر عربي غير قادرة على استقطاب منظومة العلم والتقانة المحلية، ويجعل المشاريع الإنمائية تعتمد على التقانات المستوردة، وبمعزل عن منظومات العلم والتقانة العربية، بحيث أدى إلى خلل متزايد بين مخرجات المنظومة الأولى من الأطر العلمية والفنية المؤهلة، وتزايد البطالة في صفوفها وهجرتها إلى البلدان الأجنبية. وتقدر منظمة العمل العربية عدد المهاجرين العرب من العلماء والخبراء بأكثر من ٣٠٠٠٠٠ مهاجر (منظمة العمل العربية، ١٩٩٦، ٢٥).

ويتبين من البحوث التي أنجزت حول العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي، أن عدم توافق مكونات النشاط العلمي مع بيئته المحيطة، يحكم على ذلك النشاط أن يظل هامشياً مغترباً عديم الجدوى. لا يتعلق الأمر هنا بعطاء العلماء الأفراد الباحثين، بل بأداء النسق العلمي العام، ونعني بذلك حينما يكون إنتاج العلماء، في مجال البحث، عديم الجدوى التقانية للبلد ككل، ذلك أن توافر الحافز العلمي لتظهر تلك الجدوى، متوقف على شكل التنظيم والحكومة والتماسك الاجتماعي والقيم الثقافية والاستقرار الاجتماعي، وما إلى ذلك. و يقصد بالحافز هاهنا، الحاجة إلى المعلومات العلمية وإيداع الشكل المرغوب لها والقيمة المنسوبة إليها، والمشاركة الاجتماعية والتعليمية في تحقيق هذا المسعى. لذا فهو حافز عضوي ينبع من نسيج حاجات المجتمع ولا يفرض عليه من فوق.

ومما يدل على هذا أنه في أوائل القرن التاسع عشـــر، حدثـت بعـض الاكتشـافات الجيولوجية والجغرافية والمعدنية فـي كـل مـن الولايـات المتحـدة ومصـر .... وكان محمد علي حاكم مصـر خـلال الثلاثينيـات من القـرن المـاضي، يحكـم أقاليم تعـادل مسـاحتها تقريبـاً مسـاحة الولايـات المتحـدة: إذ ضمـت مصـر والسودان وشبه الجزيرة العربية. وقـد احتـاج إلـى "معلومـات علميـة" وسـعى للحصول عليها. فقد نقّب عن الفحـم والذهـب. ورغـم توافـر البـاحثين الأكفـاء المتمرسين الوطنيين، في هذا الميدان، ظـل الـهاجس **عمليـاً** وليـس علميـاً: إنـه هاجس الرغبة في الحصول على منجم، وليـس اكتسـاب المعرفـة المؤديـة إلـى الحصول عليه وتوطينها واستنباتها. بينما "الملاحـظ أنـه فـي الولايـات المتحـدة، وإن ظل الهاجس عملياً، فـإن تأصلـه وارتباطـه بمؤسسـات اجتماعيـة وبرغبـة فكرية في المعرفة لاستكشـاف المجـهول،جعلتـه يؤتـي ثمـاره علميـاً. الحاجـة نفسها والوسائل نفسها؛ لكن إحداها منغرسة في المجتمـع ومتغلغلـة فـي نسـيجه، فأعطت أكلها؛ أمـا الاخـرى، فلتطفلـها وانعـدام طابعـها العضـوي الاجتمـاعي والثقافي وانفكاك ارتباطها الذاتي بالمجتمع، أسـفرت عـن نشـاط علمـي متوقـف النمو لا يشجعه استخدام إبداعـي واقتصـادي (زحـلان، ١٩٧٩، ٢١-٢٢).

وما يلاحظ، أنه منذ أيام محمد علي، إلـى يومنـا هـذا، عمـدت الـدول العربيـة، بعد كل إخفاق، إلى مجرد تغيير مـورد "الخـبرة" دون أن تغـير الأسـلوب. وهـذا ما يجعل التنمية فيها مرادفـة للمشـاريع ولاسـتجلاب المعـدات الأجنبيـة. "وقـد أدت هذه النظرة، خـلال القرنيـن المـاضيين، إلـى قيـام مؤسسـات اجتماعيـة وحكومية معقدة تتخصـص فـي تجـارة التكنولوجيـا ونقـل منتجاتـها. وتكتفـي المؤسسات التقنية بالتخصص في أغلب الأحيـان فـي تجميـع الأفكـار المسـتمدة من الخبراء الاستشاريين، وبعد تأمين الموافقـة علـى أحـد هـذه الأفكـار تدعـى شركات أجنبية إلى إعداد دراسة لإمكان تنفيذ المشـروع أو يطلـب منـها مباشـرة

تنفيذه على أساس التلزيم. ولدى الشركات الأجنبيـــة عمـــلاء محليـــون مرئيـــون أو غير مرئيين يؤدون أعمال العلاقات العامة اللازمـــة. ولا يكـــاد يوجـــد بيـــن عـــالم التنمية هذا ومجتمع العلم أي تفاعل أو اتصـــال. ولا يجـــري إخطـــار أو استشـــارة الأساتذة الجامعيين... ولا يجري تعديل المـــواد التـــي يقومـــون بتدريســـها لتعكـــس البرامج الجاري تنفيذهـــا. ولا تمنـــح أيـــة أمـــوال للبحـــث مـــن أجـــل استكشـــاف جوانب كبرى أو صغرى من المشاريع الجديـــدة. ولا تجـــري أيـــة مناقشـــات بيـــن العلماء والمهندسين لتحديد ما إذا كان للمشروع آثـــار مرغوبـــة أو غـــير مرغوبـــة على البيئة، ولا تجري أيـــة مناقشـــات حـــول مـــا إذا كـــانت التكنولوجيـــا المقـــرر اعتمادها هي الأفضل أو الأســـوأ" (زحـــلان، ١٩٧٩، ٢٣).

ثمة إذاً عزلة الأنشطة العلمية والتنموية داخـــل المجتمـــع، إنـــها عزلـــة اللامعقـــول وسط سياق منظومة معقلنة بحســـب علاقـــات بنياتـــها فيمـــا بينـــها. وهـــي عزلـــة المعقول كذلك بالنسبة إلـــى هـــذه المنظومـــة التـــي تتضـــح بـــالذات لا معقوليتـــها بالقياس إلى عقلانيـــة التنميـــة، أو مؤسســـاتها أو مخططاتـــها (الصفـــدي، ١٩٧٩، ٥).

وهذا ما يفسر التنافر البنيوي بيـــن مجتمعاتنـــا وبيـــن التنميـــة المســـتجلبة بحســـب نماذج لم تستنبت بعد لدينا. وهو ما يطلـــق عليـــه عـــادة اسـم إخفـــاق المشـــروع التنموي؛ وذاك أمر لا يثير أي عجب، إذ ما دام المشـــروع مشـــروعاً لـــم يصنعـــه المجتمع، فإنه لا بدَّ وأن يتحول إلى معوّق " يقمع العمليـــة الحضاريـــة فـــي إعـــادة إنتاج عوامل التنمية التاريخية المتفاعلة مـــع ظـــروف المجتمـــع النـــامي وتطلعاتـــه الخاصة به. لذلك لا يبدو أنه من المبالغ فيـــه وصـــف واقـــع التنميـــة الاســـتهلاكية الراهنة بأنها تنمية مصطنعة ومعوقـــة للنهضـــة التاريخيـــة. وإنـــها فـــي محصلـــة تجربتها العامة سوف تكون البديـــل غـــير العضـــوي عـــن النهضـــة ذات الصلـــة العضوية بإمكانات المجتمع الفعليـــة (الصفـــدي، ١٩٧٩، ٦).

فالرغبة الشديدة في استجلاب العلم والتقانة من منظور استهلاكي سلعي لا صلة له ببناء الشروط والمؤسسات العلمية والإنتاجية الوطنية، لا تفرز إلا نهضة مصطنعة، عاجزة عن شق طريق خاصة للتنمية العلمية والتقانية المستقلة: أي القادرة على التحكم في ذاتها، وذلك لارتباطها بالدورة العالمية وبمراكز احتكار "الخبرة " العلمية وتصدير التقانة ولا بنائها على وهم إمكان إنتاج "التقدم" العلمي والتقاني في عالم وحقبة تاريخية مختلفين جذرياً عن عالمه وحقبته التاريخية الأصليين، بمجرد استنساخه ونقله.

وما نريد أن نخلص إليه هنا، هو أن نقل العلم والتقانة دون مؤسسات وتنظيمات إنسانية مناسبة وحاجات وطنية يستجيبان لها، لن يسهم في بلورة التجديد المأمول الذي ينتظر المجتمع العربي.

من هذا المنظور، يمكن القول إنَّ حدوث التجديد المأمول، يجعل العلم والتقانة يلعب دور التحريض عليه بوصفه شرطاً لا بدَّ منه لنجاح استتباتهما. ثمة علاقة أكيدة ومباشرة بين التجديد الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي، والبحث العلمي. كما أن الاكتشافات والمعلومات، ليست هي العلم، وأن المعدات والسلع والأساليب المستحدثة ليست هي التقانة، وأن هذه وتلك، ليست سوى مظاهر ونتائج يثوي خلفها أسلوب في التفكير ومنهج في العمل. إضافة إلى هذا، في الأوضاع العربية الاقتصادية والإدارية والاجتماعية والتربوية والثقافية والفكرية.... قوى تشد المجتمع إلى الوراء، وتجعل العلم عاجزاً عن أن يندمج فيه اندماجاً عضوياً في منظومة كاملة متكاملة.

## التوصيات

بعد هذا العرض لأهم عقبـــات تنميـــة منظومـــة العلـــم والتقانـــة العربيـــة، يـــرى الباحث أن تقديم التوصيات المناسبة لتجاوز هذه العقبـــات وتنميـــة منظومـــة العلـــم والتقانة العربية، هو مهمة الباحثين العـــرب جميعـــاً، دون أن يكـــون ذلـــك دعـــوة لإعفاء الباحث مـــن واجبـــه العلمـــي والقومـــي. ذلـــك أن تنميـــة منظومـــة العلـــم والتقانة مشروع حضاري شامل يصوغه المجتمع ويبنـــي عليـــه جـــهوده، مســـتنداً إلى فلسفة اجتماعية شاملة، جوهرها سيطرة الأمـــة العربيـــة ســـيطرة تامـــة علـــى عملية التراكم، التي تتضمن السيطرة على العلـــم والتقانـــة. فمـــن يريـــد ممارســـة الحضارة المعاصرة وتملكها، والإبداع فيـــها، والمشـــاركة فـــي صنعـــها، والســـعي إلى إنتاجها، والارتقاء بها، مـــارس العلـــم والتقانـــة، وتملكـــها وأبـــدع فيـــها. أمـــا تهميش دور العلم والتقانة فـــي الحيـــاة العربيـــة فســـيؤدي إلـــى انتحـــار جمـــاعي. ولعل أوضح تعبير على ذلك ما قاله د. محي الدين صـــابر المديـــر العـــام الســـابق للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مقدّمة تقريـــره حـــول العلـــم والتقانـــة: "إذا كانت الحياة الاجتماعيـــة تســـاوي العمـــل الإنســـاني المســـتوعب، فـــإن هـــذا العمل، يساوي العلـــم والتقانـــة" (شـــهيد وآخـــرون، ١٩٨٩، ٢٦). ونتوصـــل إلـــى هذا العمل عن طريق التنمية الشاملة، التي تدور كلها حـــول العلـــم والتقانـــة.

ولعل قرار الجمعية العامة للأمم المتحـــدة فـــي دورتـــها الاســـتثنائية المنعقـــدة فـــي أيلول ١٩٧٥، عقد مؤتمـــر للأمـــم المتحـــدة لتســـخير العلـــم والتقانـــة لأغـــراض التنمية، يؤكد أهمية الدور الذي يلعبه العلم والتقانة فـــي حيـــاة المجتمعـــات (الأمـــم المتحـــدة، ١٩٧٩).

وفيما يلي بعض التوصيات:

١- عدّ العلم والتقانة نتاجاً اجتماعياً في ظروف اجتماعيـــة اقتصاديـــة محـــددة فـــي الزمان والمكان، فـــهما ليســـا "قـــوة طبيعيـــة" لا يمكـــن الســـيطرة عليـــها أو التحكمَ فيها، بـــل إن "العلـــم هـــو مجموعـــة المعـــارف الحقـــائق والخـــبرات الإنسانية، وتشـــمل العلـــوم الطبيعيـــة والإنســـانية والاجتماعيـــة" (التميمـــي، ١٩٩٠، ٥). التي أبدعها مجتمـــع مـــن المجتمعـــات، فـــي مرحلـــة تاريخيـــة معينـــة بقصـــد مواجهـــة احتياجاتـــه الأساســـية، وإيجـــاد الحلـــول الملائمـــة لمشكلاته، وتحقيق غايـــة العلـــم النظريـــة المتمثلـــة فـــي "الوقـــوف الكمـــي والنوعي على حقيقة العلاقات بين مكونات العنصر بعيـــداً عـــن كـــل لبـــس أو زيف أو خطـــل" (بـــدران، ١٩٨٨، ٢١٨).

فالعلم يحمل في طياته قيماً معرفية وثقافية هامة لـــــن نكـــون اســـتفدنا مـــن العلـــم، حقيقة، ما لم نستخلصها ونتمثلها كدرس من العلـــم: إنـــها القيـــم المتصلـــة بروحـــه من حيث هي روح وثابة ومنهج نقـــدي يســـتفز ركوننـــا إلـــى التـــأثر بالمســـلمات الموجودة والشائعة، ويحثنا عن اختبار الآراء الســـائدة علـــى أن ألا نقـــع فريســـتها وتحت طائل سلطتها، ومن حيـــث إنّ لتحولاتـــه آثـــاراً وانعكاســـات فـــي المفـــاهيم السائدة في المجال الثقافي والفلســـفي، إلـــى حـــد يمكـــن معـــه القـــول: إنّ الثقافـــة المواكبة للتاريخ هي تلك التي تجعل مـــن نفســـها، إلـــى حـــد مـــا، صـــدى للعلـــم واستجابة له، تفتح لها باباً من خلالـــه تطـــل علـــى التـــاريخ لـــتركب مركبـــه ولا تطرد منه أو تتقهقر، ولتستوعب قيم التجديد وتبلور حداثـــة فلســـفية وثقافيـــة.

وتبدو ضرورة هذا التعامل، ملحة أكثر، بالنسبة إلىلإنتـــاج العلمـــي. فـــالعلم ليـــس مولد بداهات وحقائق ماثلة، بل هو نفي متواصـــل لـــها وخلخلـــة لأساســـها، ومـــن هذا الجانب يصير قوة تحويل وتثوير عندما يتـــاح لـــه أن يـــؤدي دوراً هامـــاً فـــي بلورة الخيار الثقافي العربي، وبنـــاء المشـــروع الثقـــافي العربـــي، وعندمـــا يتّخـــذ أساســـاً فـــي تخطيـــط السياســـات الثقافيـــة العربيـــة. لـــذا فـــإن مبـــادئ العمـــل

الاستراتيجي العربـــي الثقـــافي، التركـــيز علـــى تكويـــن المنـــهج العلمـــي النقـــدي وتنميته واســـتخدامه علـــى المســـتويات كافـــة، بوصفـــه أســـاس الثقافـــة العلميـــة المعـــاصرة.

أما بالنسبة إلى التقانة ، فالكثير من الناس يعتقدون أن العالم لم يعرف التقانة إلا منـــذ عهد قريب ، وأن التقانة تعني الاختراعات الحديثة التي بدلت معالم الحياة البشرية فـــي العصر الحديث. لكن حقيقة الأمر هي أن الشيء الوحيد الحديث هو اللفظ ذاته، ومـــن الخطأ أن نربط بين المخترعات الحديثة ، مثل القطار والطائرة والتلفـــاز وغيرهـــا ، وبين التقانة ، لأن تلك المخترعات ، ما هي إلا إنجازات تقانية تشكل حلقة في سلســـلة تطور طويل منذ الوجود الإنساني. فالتقانة ظاهرة قديمة قدم الإنسان، وهـــي بالتـــالي أقدم بكثير من العلم كما نعرفه اليوم. لكن القرن العشرين شـــهد تلازمـــاً بيـــن العلـــم والتقانة، شكل ظاهرة يتميز بها عصرنا الحالي، بل إنها السمة الأساسية المميزة للعلـــم في مرحلته الراهنة. ورغم كثرة تعريفات التقانة، يمكن القول:

إن التقانة هي قدرة المجتمع على تجسيد العلم المنهجي مادياً.

إن العلم و التقانة ينبعان من صميم المجتمع، ولـــهما بالتـــالي بعدهمـــا الاجتمـــاعي ووظيفتهما التاريخية، دون نفي إمكان استفادة البشر كافة من العلم و التقانـــة، لأنـــهما جهد إنساني مشترك (العمر، ١٩٩٠، ٤٧–٦٠). ولما كـــان العلـــم شـــكلاً للوعـــي الاجتماعي، وتعبيراً عن العلاقات الموضوعية التي تحكم مكونات الوجود، فهو يمثـــل نسقاً متطوراً تطوراً تاريخياً من المعرفة خلال خبرة المجتمع العملية، وجـــزءاً لا يتجزأ من تاريخ المجتمع البشري، يؤثر ويتأثر بوسائله ومفاهيمه وأفكاره ومتغيراً مـــن متغيرات التاريخ، وأداة من أهم أدوات صنع ذلك التاريخ ، بسبب القدرة المتجـــددة التي يحدثها في الإنسان والمجتمع، بحيث لا يمكن تصـــور علـــم خـــارج المجتمـــع وتاريخيته، بل علم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات المجتمع وغايته، حيث تمثل حاجـــات

الإنتاج المادي ومتطلبات تطور المجتمع قوة العلم الدافعة. ولعل تغييــــب "تاريخيــة العلم" لذي مارسته بعض الأوساط العلمية العربية "دفعت العقل العربي المعاصر بعيــداً إلى الوراء في أعماق التاريخ، وتحول دوره من صانع للمستقبل من خـــلال تطويــر نظام العلم العربي المعاصر إلى مرمم للماضي ومزخرف له" (بـدران، ١٩٨٨، ٢٢١). وحرم الإنسان العربي من فرصة التعامل مع العلم كنظام حياة ونظام قيم تغيير، وقـدَّم تفسيراً خاطئاً للتراث، بحيث أبقى العلمية العربية المعاصرة، بعيدة عــن معاصرتــها، وبعيدة عن تاريخيتها من خلال المحاكاة والتقليد.

ومن هنا فإن التمييز بين تاريخ العلم وتاريخيته أمر في غاية الأهمية. فلا يستطيع أحـد إنكار أهمية تاريخ العلم كمدخل لفهم كيفية تطور حضارة مجتمـــع مـــا، والحضـــارة الإنسانية عامة، ولكن يجب ألا يتحول هذا الاهتمام بتاريخ العلم إلى تغييب لتاريخيتـــه وإغفال لا.

٢- تمتع منظومة العلم والتقانة بالرعاية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأن علــى قوى المجتمع أن تخلق القرار السياسي الذي يساعد على التطور العلمي والتقـــاني. وهذا يتطلب إدراك صاحب القرار لأهمية العلم والتقانة في حياة المجتمع.

٣- توجه منظومة العلم والتقانة نحو الداخـــل فـــي صنـــع السياســـات الاقتصاديـــة والاجتماعية. والعمل على إخضاع العلاقات الخارجية لمنطق الـــتراكم الداخلـــي وليس العكس. ولعل مشكلة تنمية الثروة البشرية من أهم المشكلات التي تعـــترض الإنسان العربي . فالثروات الطبيعية والأصول الاقتصادية المتوافرة للمجتمع فـــي فترة تاريخية معينة، تشكل ثروة هامة للمجتمع، غـــير أن هـــذه النظـــرة للـــثروة مجردة، لا تأخذ بالعدّ العناصر الفاعلة في إحداث الثروة زيادة أو نقصاناً.

لقد أصبحت قواعد النموذج التنموي التقليدي (الكلاسيكي) المعروف- والـــذي ينبنـــي على ثلاث قواعد هي: رأس المال والمواد الخام والقوى العاملة، وهي تشكل مجتمعـــة

قوام الإنتاج- متجاوزة عند دول المركز التي انتقلت إلى ما يمكـــن أن يطلـــق عليـــه "المجتمع الإعلامي" أو "المجتمع المبني على المعرفة"، ذلك أن العناصر المتكون منـــها لم يعد لها مستقبل، فالمواد الخام بما فيها النفط ستعوضها الثروة البشرية المعتمدة على المعرفة. أما رأس المال، فأصبح ثانوياً، لأن كبريـــات المشـــاريع أصبحـــت تتطـــور بسرعة لاعتمادها على المعلومات أكثر من اعتمادها على الأموال الباهظة.

٤- وجود علاقة جدلية بين العلم والتقانة والمجتمع. والمجال الحيوي لهذه العلاقة هـــو المجتمع، الذي يهيئ لها الأطر والسياسات والظروف والممارسات التـــي تســـاعد على إتمام التفاعل بين العلم والتقانة، وبينها وبين المجتمع، بحيث يتحول العلم إلـــى خادم اجتماعي وتتحول التقانة إلى أداة تغيـــير مجتمعـــي (محـــرم، ١٩٨٨، ٦٤). فالعلم ليس كيانا مطلقا دوافعه ذاتية بل يرتبط بأوضاع المجتمـــع، ومـــهما كـــانت الرؤية الداخلية للإنجاز العلمي، فإن الرؤية الخارجية تؤكد أن التقانة نتاج تطـــور البحث العلمي، وأن التقانة المعاصرة ترتكز على العلم، فلا وجود لتقانة دون قاعدة علمية، وأن البحث العلمي في جميع العلوم يرتبط باحتياجات المجتمع وليس نشاطاً نخبوياً محدوداً.

إن تجهيز القطاع التربوي والثقافي بمبتكرات التقانـــة الإعلاميـــة ســـيثور المؤسســـة التربوية والثقافية شريطة أن يتم ذلك في إطار سياســـة علميـــة وإعلاميـــة نهضويـــة يؤطرها مشروع حضاري متحرر يضع نصب عينيه كهدف بناء مجتمع مثقف مـــن خلال وضع برامج تثقيف عامة تستلهم مستجدات الثورة العلمية والتقانية في التربيـــة والبحث قصد خلق وتطوير كفاية وطنية في الحقل العلمي والتقاني. وهو أمر لا يتـــأتى إلاّ بشرطين: **إنشاء مراكز التوثيق العلمي ومصارف المعلومات الوطنية والقوميـــة** وتشغيلها لتعم الاستفادة والإفادة، وإجراء البحوث والدراسات اللازمة حـــول جـــدوى وشروط استخدام التقانة الإعلامية الجديدة كالحاسوب وأجهزة البرمجة....

٥- منظومة العلم والتقانة تحمل طابع الاكتفـــاء الذاتـــي، وتعمـــل علـــى الاســـتقلال دون نفي إمكان التعاون مع الآخريـــن، مـــن خـــلال الاعتمـــاد علـــى الطاقـــات العربية المتوافرة، وتحقيق أقصـــى تعبئـــة ممكنـــة للمـــوارد الوطنيـــة وإنشـــاء كيانات كبيرة تتمكن من النضال بصلابة ضد النظـــام العـــالمي الجـــائر، وهـــي امتداد للنضال المشترك ضد الاســـتعمار القديـــم.

وإذا كان بعضهم يتصور أن الاعتمـــاد الذاتـــي، ســـيؤدي إلـــى الانســـلاخ الكـــامل عن النظام العالمي، فهو تصور غـــير واقعـــي. كمـــا يجـــب ألا ننســـى أن النظـــام العالمي، نظام رأسمالي استغلالي، وأن كل تعامل معـــه يحتـــوي علـــى قـــدر مـــن عدم التكافؤ. ومن ثم يبقـــى التدنـــي بحجـــم التعـــامل معـــه، ركنـــا أساســـيا فـــي استراتيجية تنمية القدرة الذاتية . فالهام هـــو بنـــاء القـــدرة الذاتيـــة الطـــاردة لنفـــوذ النظام العالمي والمقلصة لحجم ا لتعـــامل معـــه. لأن تنميـــة الذاتيـــة، هـــي أســـاس بناء شامل لقدرة البلد الذاتية، بحيث يستطيع التعـــامل مـــع النظـــام العـــالمي، مـــن موقع أقرب إلى التكافؤ وأبعد عن التبعية ، وهو ما يدعـــى "فـــك الروابـــط" .

ولا شك أن مسألة "نقل التقانة" في الوطن العربـــي، تشـــكل أســـلوباً مـــن أســـاليب الهيمنة والاندماج في السوق الرأسمالي العالمي، وآلية مـــن آليـــات التبعيـــة، التـــي تسمى التبعية التقانيـــة، التـــي تـــبرز فـــي المرحلـــة الراهنـــة لتطـــور الرأســـمالية العالمية كأحد أهم أشكال التبعية، وتبتعـــد كثـــيراً عـــن أي إجـــراء تنمـــوي. وهـــي إشكالية تجد قاعدتها فى التجزئة الإقليميـــة للوطـــن العربـــي، تلـــك التجزئـــة التـــي تشكل ضمانة للتبعية، والتبعية ملازمـــة جدليـــا لاســـتمرار التخلـــف الاقتصـــادي- الاجتماعي والتقاني. ولأن كل قطـــر عربـــي غـــير قـــادر بمفـــرده علـــى التطـــور العلمي والتقاني المستقل، فهو تابع بالضرورة. وإنجـــاز التطـــور العلمـــي والتقـــاني المناسب يتطلب تصفية التجزئة والتبعية والتخلف. فالتقانـــة هـــي اســـتخدام مجتمـــع معين للمعارف العلمية ، فـــي مرحلـــة تاريخيـــة معينـــة، لحـــل مشـــكلات محـــددة

تواجهه، بما يتوافق مع ثقافته وقيمه الخاصة. فكل تقانة تحمل "رمزها الوراثي" الذي يربطها بالمجتمع الذي أنتجها، وتحمل في طياتها معاني وقيماً ومواقف من البحث العلمي والتقاني تجعل منها عملية اجتماعية شاملة.

فالتقانة ليست هدفاً في جد ذاتها، بل وسيلة لتحقيق أهداف التنمية الذاتية . ويجب أن ينظر إليها على أنها مساعد في تنمية القدرات المحلية، لا أن تكون بديلاً عن تلك القدرات، إضافة إلى قدرتها على الوفاء بحاجات المجتمع لجميع فئاته، وليس لفئة أو طبقة معينة، وعدم قدرة التقانة على الوفاء بالحاجات الأساسية، سوف يدعم مواقع الطبقات الأكثر ثروة في المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى عدم مساواة اجتماعية، ويخلق أخطاراً جسيمة تهدد المجتمع.

٦- استخدام اللغة العربية أداة للبحث في العلم والتقانة، لأن نجاح تنمية القدرة الذاتية العربية رهن باستخدام اللغة القومية. فالأمم التي حققت نجاحات كبيرة هي التي سيطرت لغتها القومية على حياتها سيطرة تامة. فالدكتور محمد رضا محرم يرى أن "البعد اللغوي أوضح ملامح الاستلاب الثقافي حيث تكون القناعات السلبية قد استقرت بشأن قدرة اللغة الأجنبية على القيام بالدور ذاته" (محرم، ١٩٨٨،٦٢). ويؤكد أن التبعية اللغوية في مجال العلم والتقانة تولد التبعية النفسية التي تجسمها التبعية السياسية-الاقتصادية. ويَصِفُ العلمَ والتقانة اللذين يُدَرَسَان في الأقطار العربية باللغة الأجنبية "بأنه علم عقيم وتكنولوجيا بلا جذور". فالأمة العربية لا تستطيع امتلاك العلم بالاستمداد والإعارة، والتقانة بالشراء، بل عليها "استنبات العلم وتوطين التقانة في اللغة العربية، ذلك أن الوطن الوحيد للعلوم، لكل العلوم، هو اللغة (شهيد وآخرون، ١٩٨٩، ٢٨).

أما د. أحمد يوسف الحسن المؤرخ للعلوم العربية فـيرى أن الإبـداع العربـي فـي العلوم توقف مع توقف تسجيل العلـومَ بالعربيـة، وأن النهضـة الحقيقيـة مرتبطـة بتأليف الكتـب العلميـة بالعربيـة (الحسـن، ١٩٨٩،٨٠). فأيـة أمـة يمكنـها أن تمضغ العلم والتقانة (المستوردة بلغة أجنبية، لكن يسـتحيل عليـها أن تتمثـل ذلـك إلا بلغتها القومية. والتمثل هو اكتساب العلـم اكتسـاباً يمكّـن الأمـة مـن توطيـن التقانة ، أي الإبداع والخلق. لكن الإبـداع أولاً فـي الواقـع. ولـهذا فـإن تغيـير الواقع العربي سيؤدي إلى إبداع على مستوى العلـم والتقانـة.

والإبداع هو إنشاء أو إيجاد ما ليس موجوداً قبلاً . لكن ليـس كـل جديـد إبداعـاً، بل هو الكاشف عن علاقـات أو دلالات أو قيـم غـير مسـبوقة، ويتيـح تغيـيراً وتجديداً للرؤية وللخبرة الإنسانية. فـلا حضـارة مـن دون إبـداع . فـالإبداع أداة التغيير، وسبيل الاكتشاف العلمي، وهـذا لا يتحقـق إلا إذا توافـر الفكـر النقـدي الحر، وامتلك الإنسان روح النقـد العلمـي.

٧- إن صوغ العلم واكتشافه والتعامل معـه بـتركيب علاقاتـه وقوانينـه، تتطلـب قدرة عقلية إبداعية عند الإنسان. وهـذه لا يمكـن أن تنمـو وتزدهـر إلا فـي أجـواء الديمقراطيـة الشـاملة للمجتمـع. فعمليـة التحـرر الاجتمـاعي والديمقراطي وضمان حقوق الإنسان تعدان مطلبـاً أساسـياً وملحـاً، ودونـها لا يمكن توقع أي جهد إبداعي. فالارتبـاط وثيـق بيـن منظومـة العلـم والتقانـة ومنظومة الديمقراطية. فالديمقراطية شرط أساسي فـي تطـور العلـم والتقانـة. ولكي يكون الإنسان حراً فـي تفكـيره، صادقـاً وصريحـاً فـي إبـداء رأيـه، ومن دون نفاق وإحراج ، يجب أن يعيش فـي جـو ديمقراطـي يحـافظ علـى كرامته، ويمنع تقييد حريته، وقادراً على إبداء الـرأي والمشـاركة فـي صنـع القرار وتنفيذه. وفي الحديث الشريف: "إذا لم يبق في أمتـي مـن يقـول للظـالم يا ظالم فقد تودع منها"، وقول الخليفة عمـر رضـي الله عنـه "أصـابت امـرأة

وأخطأ عمر"، كلها شواهد على حرية الـــرأي، الـــذي أدى إلـــى ظـــهور علمـــاء الكلام والمعتزلة والفلاسفة والتصوف الفلســـفي بأشـــكاله المختلفـــة. ولأن العلـــم هو الحرية. فهو أيضا أصل التقدم وقاعدته. ففي ظـــل القـــهر والتســـلط يصبـــح عدم الاهتمام بالعلم والمعرفة هو الســـائد. ذلـــك لأن القـــهر والتســـلط يفـــرزان سيكولوجية جديدة، سيكولوجية الرضـــوخ واليـــأس، وعـــدم الثقـــة بالمســـتقبل، ســـيكولوجية عـــدم الاهتمـــام بـــالعلم والمعرفـــة (حجـــازي، ١٩٨٤، غليـــون، ١٩٨٦). فالإبداع العلمي والتقاني يرتبـــط أشـــد الارتبـــاط بتوافـــر منـــاخ مـــن الديمقراطية والحريات العامـــة.

# المصادر

**الأمـــم المتحـــدة (١٩٧٩) تقريـــر مؤتمـــر الأمـــم المتحـــدة لتســـــخير العلـــــم والتكنولوجيا لأغراض التنمية، فينـــــا.**

**التميمـــي، عبـــد المــــالك** (١٩٩٠) "العلـــــوم الطبيعيـــــة والعلـــــوم الإنســـــانية والاجتماعية"، عالم الفكر، المجلس القومي للثقافـــــة والعلـــوم والآداب، الكويـــت.

**الجابري، محمـــــد عــــابد** (١٩٨٩) إشـــكاليات الفكـــر العربـــي المعـــاصر، مركـــز دراسات الوحدة العربية، بـــيروت.

**الحسن، أحمد يوسف** (١٩٨٩) "نماذج مـــن الإبـــداع التكنولوجـــي فـــي الحضـــارة العربية والعوامل العربية العاجزة بين التبعيـــة للخـــارج والتقصـــير فـــي الداخـــل"، الوحدة، مجلد٥، العدد٥٥، الربـــــاط.

**الخطيب، عمـــر** (١٩٨٤) "الجوانـــب الأيديولوجيـــة والسياســـية والاجتماعيـــة فـــي الفكر التكنولوجي العربي"، مجلة العلوم الاجتماعيـــــة، مجلـــد١٢، العـــدد٤، مجلـــس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويـــــت.

**الريس، نزار** (١٩٨٦) "البحث العلمي في إســـــرائيل"، الأبعـــاد التربويـــة للصـــراع العربي الإسرائيلي، مركز دراسات الوحدة العربية وجامعـــــة الكويـــت، بـــيروت.

**الشـــويري، ظـــاهر خـــير الله** (١٩٧٩) التمـــدن والمعـــارف، المكتبـــة الجامعـــــة، بـيروت.

**الصفـــدي، مطـــاع** (١٩٧٩) "التقـــدم العربـــي والمجتمـــع الاســـتهلاكي"، الفكـــــر العربي، العدد٧، بـــيروت.

**العالم، محمود أمين** (١٩٧٠) معارك فكريـــة، دار الـــهلال، القـــاهرة.

**العمر، عبـــد الله** (١٩٩٠) "العلـــم والقيـــم الأخلاقيـــة"، عـــالم الفكـــر، مجلـــد٢٠، العدد٤، المجلس القومي للثقافة والعلـــوم والآداب، الكويـــت.

**بدران، إبراهيـــم** (١٩٨٨) حـــول مفـــاهيم العلـــم فـــي العقليـــة العربيـــة، مركـــز دراسات الوحدة العربية والجامعة الأردنيـــة، بـــيروت.

**حجـــازي، مصطفـــى** (١٩٨٤) التخلـــف الاجتمـــاعي. مدخـــل إلـــى ســـيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربـــي، بـــيروت.

**خضر، بشارة** (١٩٨٩) "دور العلم والتكنولوجيا فـــي نهضـــة المجتمـــع"، الوحـــدة، مجلد٥، العدد٥، الربـــاط.

**راشد، رشدي** (١٩٨٥) تاريخ العلم والعطاء العلمي فـــي الوطـــن العربـــي، مركـــز دراسات الوحدة العربية ومؤسسة عبد الحميـــد شـــومان، بـــيروت.

**زحلان، انطون** (١٩٧٩) العلم والسياســـة العلميـــة فـــي الوطـــن العربـــي، مركـــز دراسات الوحدة العربية، بـــيروت.

**زكريا، فؤاد** (١٩٧٨) التفكير العلمي، سلســـلة عـــالم المعرفـــة، العـــدد٣، المجـــلس القومي للثقافة والعلـــوم والآداب، الكويـــت.

**زيدان، جرجي** (١٨٩٢) "التمدن والعلم"، الهلال، مجلـــد١٥، العـــدد٧، القـــاهرة.

**سعيد، إدوارد** (١٩٨٤) الاستشراق، الطبعـــة الثانيـــة، مؤسســـة الأبحـــاث العلميـــة، بـــيروت.

**شاهين، اسكندر** (١٩٨٩) "هـــل يخشـــى علـــى التمـــدن الحـــالي مـــن الانقـــلاب"، المقتطف، مجلد١٠، العدد٦، القـــاهرة.

**شهيد، عبد الله واثق وآخرون** (١٩٨٩) استراتيجية تطـــور العلـــوم والتقانـــة فـــي الوطن العربي، المنظمـــة العربيـــة للتربيـــة والثقافـــة والعلـــوم ومركـــز دراســـات الوحدة العربيـــة.

**غليون، برهان** (١٩٨٦) مجتمع النخبة، معهد الإنمـــاء العربـــي، بـــيروت.

**قرم، جورج** (١٩٧٩) "الشركات المتعـــددة الجنســـية ومنفـــذ العـــالم الثـــالث إلـــى التكنولوجيا الحديثة"، الفكر العربي، العـــدد٧، بـــيروت.

**قـــرم، جـــورج** (١٩٨٣) "العـــرب والعـــالم الأول"، المســـتقبل العربـــي، مجلـــد٥، العدد٤٨، شباط، بـــيروت.

**قسم الدراسات** (١٩٧٩) "بعض معضلات تحويـــل التكنولوجيـــا"، الفكـــر العربـــي، العدد٧، بـــيروت.

**محرم، محمد رضا** (١٩٨٤) "تعريـــب التكنولوجيـــا"، المســـتقبل العربـــي، مجلـــد٦، العدد ٦١، بـــيروت.

**محمد، حركـــات** (١٩٨٩) "تـــأملات حـــول الاســـتقلال التكنولوجـــي فـــي الوطـــن العربي"، الوحدة، مجلد٥، العـــدد٥٥، الربـــاط.

**محمود، زكي نجيـــب** (١٩٨٧) تجديـــد الفكـــر العربـــي، دار الشـــروق، بـــيروت- القـــاهرة.

**مراش، فرنسيس فتح الله** (١٩٨٠) غابة الحـــق، دار الحمـــراء، بـــيروت.

**منظمة العمل العربية** (١٩٩٦) الشباب والتنميـــة، القـــاهرة.

**موسى، سلامة** (١٩٤٧) تربية سلامة موسى، دار الكـــاتب المصـــري، القـــاهرة.

**هلال، علي الدين** (١٩٨٢) "الأبعاد السياسية والاجتماعيـــة لنقـل التكنولوجيـا فـي الوطن العربي"، المستقبل العربي، مجلـد ٤، العــدد٣٧، بـيروت.

**يفوت، سالم** (١٩٩٠) العلـــم والفلســفة فـي العصـر الكلاسـيكي، دار الطليعــة، بـيروت.

**Arnaldez,R.,** (1977), Comment 1 ést ankylosee la Pense Philosophique dans L'Islam? In clasicisme et d écline culturel dans L'histore de l' Islam (1956) , Paris.

**Arnaldez, R., Massignon, L.,** (1966), La Science Arabe, in Historie, Générale Des Science Sons La direction de Reté , Taton. T. 2. La Science antique et médicvale , P.U.F., Paris,

**Colomy, P. (ed)** (1990), Functionalist Sociology, Edward Elgar, Aldershot, Hants.

**Colomy, P. (ed)** (1990), Neofunctionalist Socilogy, Edward Elgar, Aldershot, Hants.

**Hamilton, P.** ( 1983), Talcott Parsons,Ellis Horwood, Chichester/Tavistock. London.

**Parsons,** T. (1971), The System of Modern Societies, Prentice Hall,Englewood Cliffs, NJ.

**UNDP,** (1998), Human Development Report, 1998, Oxford University Press, New York

**UNDP,** (1999), Human Development Report, 1999, Oxford University Press, New York

**UNESCO,** (1999), Word Education Report 1999, Paris.

---

تاريخ ورود البحـــث ١٩٩٩/١/٩.

# التأثير والتأثر في ضوء نظريات الاستجابة والتلقّي مقدمة نظرية

د. نجم عبد الله كاظم

كلية العلوم والآداب-جامعة الحسين بن طلال

ملخص

*لم يعد قارئ الأدب بنظر الناقد متلقياً سلبياً يأخذ ما يفترض أن يجده في النص، بل هو صار قارئاً إيجابياً يتفاعل مع النص لصنع معناه. من هنا انبثقت نظريات استجابة القارئ، والتلقي Rèader- Response , and Reception Theories ، وجوهر طروحاتها هو أن النص لا يملك معنى موضوعياً، وأن العمل الأدبي نشاط لا يتم من خلال النص، بل في عقل القارئ وعبر علاقته مع النص، لتتعدد بذلك معانيه بتعدد القراءات. ولما كان المتأثر في الأدب هو قارئ أصلاً، فقد جاءت ورقتنا هذه لتطرح الفرضية الآتية: إن الأديب المتأثر، كما هو حال كل قارئ متأثر، لا يتأثر بالنص كما لو أنه كائن حيادي وموضوعي، بل بقراءته له. بعبارة أخرى إن عملية التأثير والتأثر تتم من خلال قراءة الكاتب للنص المفترض تأثيره فيه، وعبر فهمه وتأويله له، الأمر الذي قد يؤدي إلى تعدد التأثرات بالنص الواحد أو الأديب الواحد بتعدد قراءات الأدباء المتأثرين بذلك النص أو الأديب نفسه.*

*وتمهيداً لدراسات تطبيقية كانت إشارتنا إلى بعض الكتاب الغربيين المؤثرين في الكتّاب العرب، مثل كافكا الذي كانت له تأثيراته المتعددة في أشكالها بتعدد قرائها من الكتاب العرب.*

" الكتاب مثل قارورة داخلها رسالة، ألقي بها في البحر

وربما تصل أو لا تصل إلى الجهة المرسلة إليهـــــــا"

كارلوس فوينتسي

**مع الفرق في أن القارورة تترك للصدفة والحظ وعليه**

**فقد تصل إلى أحد أولا تصل، أما الكتاب فيُكتب مع قصديّة**

**ووعي بوجود الناس الذين يجب أن يصل إليهـــــــم.**

**الباحـــــث**

المقدمة:

لقد صار معروفاً أن قارئ الأدب لم يعد متلقياً فحسب، أو لنقل لم يعد متلقياً سلبياً يأخذ ما يُفترض أن النص، أو المؤلف يريد إيصاله إليه، بل هو تخطى - بقصدية أو مـــن دونها - وضعه بوصفه متلقياً سلبياً إلى وضعه بوصفه متلقيا فاعلاً. ومن هنا يكـــون مفهوما الاهتمام المتزايد، خلال العقدين الآخرين بشكل خـــاص، بنظريـــات اســـتجابة القارئ، والتلقـــي Reader- Response and Response Theories، وإذا ما كان هـــذا الاهتمام حديثاً لدينا، فإنه قد صار، مع هذا، مألوفاً وفاعلاً على مستوى الكتابة والبحث

والندوات النقدية، بل التعليم أيضا، الذي بحكم كونه – لطبيعته وليس لتخلفه – آخر الميادين انفتاحا على الجديد، خاصة في الجانب التنظيري.

وإذ اخترقت نظريات ومفاهيم ومقولات التلقي والقراءة صروح النقد بكل أنواعه ومناهجه وميادينه، وبمعزل عنها أحياناً، فقد كان من الطبيعي أن يجد كل منا، نحن الدارسين والنقاد، وأيا كان تخصصه الدقيق واهتمامه، نفسه معنيا بذلك. ومن هنا كانت التفاتتنا– ونحن معنيون بالأدب المقارن وبالدراسات المقارنة وبالتأثير والتأثر – إلى هذا الجانب المعرفي القديم الجديد. فربما يكون التأثير والتأثر أكثر الميادين صلاحية لتطبيق طروحات ونظريات القراءة والتلقي، ولذا تأتي ورقتنا هذه، لا لنقول فيها إننا سنبين فيها ذلك ونحسمه بقدر ما سنطرح فيه فرضية رئيسية بشأنها مفادها: إن الأديب المتأثر، كما هو حال كل متأثر لا يتأثر بالنص كما لو أنه كائن حيادي وموضوعي، بقدر تأثره بقراءته هو لذلك النص، بمعنى أنه يأخذ منه ويعطيه، وقد يحاوره، ليصل إلى رسالته أو معناه. والورقة تسعى للتدليل على صحة هذه المقولة أو الفرضية، على الأقل من الناحية النظرية والمنطقية، وليس من الناحية التطبيقية التي نأمل أن تنجح هذه الورقة في التمهيد لتحقيقها في دراسات أخرى لنا أو لغيرنا. وفي الحقيقة أننا، وفي دراساتنا لبعض التأثيرات الأجنبية في الرواية العربية انتبهنا إلى أن الكاتب بوصفه قارئاً قد لا يتأثر، حين يتأثر بالذي يقرأه، بالنص الأصلي ذاته، بل بترجمة هذا النص، وتحديداً حين يقرأه مترجماً إلى العربية، وبالطبع لا يمكن أن يكون النص مترجماً هو ذاته بالتمام النص مكتوبا بلغته الأصلية. إن هذا بالتحديد قادنا وعبر قراءاتنا ودراساتنا النقدية، المقارنة منها بشكل خاص، لأعمال روائية وقصصية مختلفة، إلى أن نكتشف أن المتأثر لا يتأثر، في حقيقة الأمر، بالنص، بل بقراءته هو للنص التي قد تختلف عن قراءة سواه، وهو ما قد يكون وراء رأي رينيه ويلك المبكر الذي يقول فيه: "عندما نرجع المرة بعد المرة إلى عمل قائلين إننا نرى فيه

أشياء جديدة كل مرة، فإننا في العادة لا نعني أننا نرى المزيد في هذه الأشياء من النوع نفسه وإنما نرى مستويات جديدة من المعاني، وأنماطا جديدة من الترابط.. فالعمل الأدبي الذي يظل يستحوذ على إعجابنا...لا بد أن يمتلك...خاصية تعدد المعاني والقيم"[1]. وهذا ما صرنا نعرف الآن أن القراءات المتعددة تكشف عنه، أو بتعبير أدق، تشترك في صنعه.

ونجد من الضروري ونحن نحدد موضوع ورقتنا، التي تقوم على إنجازات ميدانين هما (الأدب المقارن وتحديدا التأثير والتأثر) و(نظريات التلقي والقراءة)، أن نبين أن عنايتنا بنظريات التلقي والقراءة تأتي لا لذاتها، بل بحدود علاقتها بالتأثير والتأثر، وعليه فسيكون عرضنا لها عاماً أكثر منه تفصيلياً.

## التأثير والتأثر:

نظن من الطبيعي أن تتعدد تعريفات أو محاولات تعريف أي مفهوم أو حقل أو فرع معرفي أو جنس أدبي ما دام لا ينتمي إلى العلوم التطبيقية، ذلك أن مثل هذه المعارف والمفاهيم والعلوم غير المعنية بالماديات تتمرد عادة على التعريف. وتبعا لذلك يكون من الطبيعي أيضا أن نتمثل تعريفات عدة، إذا أردنا استحضار مفهوم و مصطلح (الأدب المقارن) الذي قال عنه رينيه ويلك محقا " إن اصطلاح الأدب (المقارن) متعب"[2]. ولعل من المفيد أن تتوزع هذه التعريفات على زوايا نظر مختلفة تحددها طبيعة أصحابها ورؤياتهم واهتماماتهم وأزمانهم. وربما يكون الأولى بالتقديم هنا هو تعريف فان تيغيم، كونه أول مؤرخيه ومنظريه المهمين، الذي يرى أن (الأدب المقارن) هو ذلك الفرع من الأدب الذي يعنى بدراسة تأثير أدب في آخر أو تأثره به، بعبارة أخرى " هو دراسة التأثيرات والتأثرات ...فيتناول النتائج التي ينتهي إليها تاريخ الأدب القومي... ويضمها إلى النتائج التي انتهى إليها مؤرخو الآداب الأخرى....ويرمي إلى تكميلها وتنسيقها وضمها بعضا إلى بعض، ويعقد فيما بينها

وفوقها خيوط تاريخ أدبي أعم"[٣]. أما غويار فيقول موسعا المفهوم بحكم التطور الذي شهده (الأدب المقارن) خلال الزمن الذي فصله عن تيغم:" هو تاريخ العلاقات الأدبية الدولية، فالباحث المقارن يقف بين أدبين أو عدة آداب "[٤]. ويكثف جوزيف شبلي ذلك أكثر فيقول إنه" دراسة العلاقات المتبادلة ما بين آداب شعوب مختلفة "[٥]. أما شيخ المقارنين العرب الدكتور محمد غنيمي هلال فيجمع في تعريفه التلاقي والعلاقات، والتأثير والتأثر، فيقول عن هذا الأدب "إنه يدرس مواطن التلاقي في حاضرها أو في ماضيها، وما لهذه الصلات التاريخية من تأثير أو تأثر، أياً كانت مظاهر ذلك التأثير أو التأثر"[٦].

وإذ لا نريد هذه التعريفات لذاتها، فإننا يمكن أن نلحظ بسهولة أن مركزيتها جميعاً تقريبا، وكما هو شأن غالبية التعريفات الأخرى، إنما تتمحور حول الصلات والتأثير والتأثر فأن الدراسات المقارنة تقوم أساساً على العلاقات والصلات بين الآداب القومية المختلفة وعلى ما ينشأ عنها من تأثيرات أو تأثرات. وحتى تلك المدارس التي لا تشترط هذا، كالمدرسة الأمريكية بشكل خاص، لا تستبعد هذا الجانب الجوهري من اهتماماتها، بقدر ما أنها لا تشترطه حين تنتفض على تأريخية الأدب المقارن لحساب نقديته أو لنقل النصية فيه. ولا نتردد في جانبنا في القول: إننا لا نرى في الأدب المقارن الدراسات التي لا تقوم على الصلات والعلاقات وما ينشأ عنها من تأثير وتأثر، لأسباب تتعلق بواقع اهتمام (الأدب المقارن) وفوائده ووظائفه، مما لسنا هنا في مجال بحثه. وفي كل الأحوال تنصب عنايتنا، وبغض النظر عن الاختلاف، والأخذ والرد في ذلك، في التأثير والتأثر.

ولكن ماذا نعني بالتأثير والتأثر؟ هل هو أن يلتقط الأديب القارئ مما يقرأه شيئا يضمنه في ما سيكتبه بعد ذلك؟ أم هو أن يترك هذا الذي يقرأه شيئا منه في ذلك الذي يكتبه؟ وكيف سنفرق إذن، إذا كان هو كذلك، بينه وبين التقليد؟ نعتقد أنه، مع وضوحه الذي ربما يصعب التعبير عنه أو التدليل عليه حسياً، يختلط حقيقة مع مسميات

واصطلاحات ومفاهيم أخرى يتقدمها التقليد الذي يدفعنا إلى أن نتذكره أو نستحضره بمجرد ذكر كلمة التأثر تحديداً، دون أن ينتهي هذا الاختلاط بالضرورة عنده، بل كثيراً ما يمتد إلى المسميات الأخرى التي يتداخل بعضها أحيانا مع التأثير والتأثر، مثل التضمين والانتحال والاقتباس والمحاكاة، وحتى السرقة.

نعتقد أن أهم ما يفرق بين التأثر وغيره من المسميات، أو لنقل الفعاليات الإرادية وغير الإرادية، التي قد تتداخل معه، وخاصة التقليد والسرقة – إذ قد يسهل تحديد التضمين والاقتباس والانتحال والمحاكاة والمسميات الأخرى – هو أن التأثر إنما يتم عادة عبر القراءة والإعجاب والفهم، وربما التأويل للعمل المقروء المتبوع بالاستيعاب والهضم وتَمَثُّل ذلك استيحاءً في الكتابة، وبما يجعل من المؤثر رافداً ضمن روافد الكاتب المتأثر ومرجعياته، مع ضرورة أن يكون التأثر، الذي يُعنى به الأدب المقارن، تأثّراً بأدب أجنبي[٧]. وعليه يقول بيشوا وروسو: إنّ التأثير الذي عنى به الأدب المقارن هو "التحولات التي تطرأ على فكر كاتب عند اتصاله بفكر كاتب أجنبي وبأنه العملية الميكانيكية الدقيقة والغامضة التي ينتج بواسطتها عمل أدبي من آخر"[٨].وفي كل ذلك لا بدَّ من أن يكون للعمل المتأثر شخصيته أو خصوصيته التي لا ينتزعها التأثر. وهذا إلى حد كبير ما يعبَّر عنه بالأصالة، يقول محمد غنيمي هلال: "فمحور التأثر في الأدب أو الإفادة من الآداب الأخرى هو الأصالة، أصالة الأفراد وأصالة القومية، والخطر كل الخطر في التقليد الأعمى....وعلاقة المتأثر أو المحاكي – في هذه الحالة – ليست علاقة التابع بالمتبوع، ولا علاقة الخاضع المسود بسيده، بل علاقة المهتدي بنماذج فنية أو فكرية يطبعها بطابعه، ويضفي عليها صبغة قوميته"[٩].

المهم هنا، أن التأثر والتأثير إنما يتم[١٠] بالطبع من خلال الكاتب المفترض تأثره، ومن فهمه وتأويله واستيعابه لهذا الذي يقرأه. هنا نجد أنفسنا نتقاد، ولا نقول من حيث لا نريد، إلى تعدد القراءات بتعدد القراء، وهو ما سنأتي إليه بشيء من التفصيل فيما بعد، ولكننا نتوقف هنا عند ما نعتقد أنه كان وراء الوعي بهذه التعددية. فإذ تنطبق

التعددية في القراءات على القارئ، لا بوصفه أديباً أو ناقداً، أو نموذجياً أو غير نموذجي على حد تعبير إيكو- لأن الأمر يتعلق بالقراءة بشكل عام – فإن الوعي بهذا إنما انطلق من النقد وقراءة الناقد. فالمعروف أن النقد كان لقرون عديدة يركز اهتمامه على المؤلف، منطلقاً منه إلى النص، وحتى حين كان يهتم بالنص فإنه لم يكن ليخفف من اهتمامه بالمؤلف، بل كان هو منطلقه حتى في هذه الحالة، كما جسد ذلك مثلا سانت بوف. ولكن في فترة متأخرة نسبياً، وتحديداً في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي، انتقل هذا الاهتمام من المؤلف إلى النص بوصفه هو ما يجب علينا أن نعنى به، حتى في حضور المؤلف، كما تمثل ذلك بشكل خاص لدى الشكلانيين الروس ومن تبعهم أو تفرع منهم أو التقى وإياهم في بعض رؤياتهم وفلسفتهم..وصولاً إلى البنيويين. ولكن في كل الأحوال، ومع هيمنة النص، لم يتم تجاوز المؤلف تجاوزاً تاماً إلا عند القائلين بموت المؤلف من أمثال بارت الذي قال: "ما أن يبدأ المؤلف بخط حرف حتى يسجل موته"، وبما يعني أن لا مكان للمؤلف وتأثيره في قراءة النص وتقويمه وتفسيره أو – بشكل خاص – تأويله، ومن ثم تلقّي ما فيه أو ما يوحي به، وهو التطرف الذي جاء باعتقادنا رداً على استراتيجية النقد القديم ومدخله وآليته. وهكذا كانت الهيمنة لسلطة النص، لكن هذه الهيمنة الجديدة لم تدم طويلاً، إذ سرعان ما برزت سلطة جديدة في النقد، لم ينتبه إليها أحد من قبل، تلك هي سلطة القارئ التي أدخل القائلون بها مفاهيم وطروحات أحدثت أو كادت تحدث انقلاباً في النقد، مثل القراءة نفسها والتلقي أو الاستقبال والاستجابة...الخ. وجوهر تلك الطروحات -كما سنأتي إليها فيما بعد- هو أن النص لا يمتلك معنى موضوعياً، وأن العمل الأدبي نشاط لا يتم من خلال النص، بل هو يتم في عقل القارئ، أو ربما عبر العلاقة الخاصة -إن صح التعبير- بين القارئ والنص، وهكذا تعددت معاني النص الواحد بتعدد القراءات.

## النص والقارئ:

إذاً فالقارئ له قراءته الخاصة مهما كان نوع هذا القارئ، ومهما كانت طبيعة قراءته.وإذا لم يكن لهذه القراءات غالبا أن يتم التعبير عنها ماديا باستثناء قراءة النقد، فإن هناك ما يمكن أن نسميه تعبيرا خاصا عن القراءة، ويتمثل في قراءة القارئ حين يكون أديبا، فيعبر عن قراءته وفهمه بشكل تأثر يظهر في ما يكتبه بعد القراءة بما يعني أن هذا التعبير لا يكون إلا عندما يمارس النص الذي يقرأه تأثيراً فيه. "وعلى كل فأساس التأثير -إن وجد- هو الاستعداد للتأثر. فأن جمهور القراء في العالمين العربي والغربي على السواء ما كان ليتحمس للرواية الروسية، ولروايات فرانز كافكا الأسطورية الممعنة في التشاؤم بعد الحرب العالمية الثانية، لولا تغيّر المجتمعات البشرية عامة إلى مجتمعات جماهيرية يضعف فيها شعور الفرد بقيمته المميّزة"[١١] والواقع أن مثل هذا ينسحب، كما يمكن أن نستنتج بسهولة، على ظروف الأفراد واستعداداتهم الفردية المختلفة بين الواحد والآخر.وعليه يكون من الطبيعي أن تتعدد أشكال التأثير والتأثر بتعدد القراءات. ولكن كيف تتعدد القراءات أصلاً؟ هذا ما عالجته طروحات ونظريات القراءة، القائمة على علاقة القارئ بالنص.

ولأن هذه الطروحات والنظريات تقوم أساساً على قراءة النص وتلقيه، يكون من البديهي الانطلاق في التعرض لها من مفهوم (النص). فماذا يعني هذا المصطلح؟ يقول ريكور، في أبسط وأشمل تعريفاته: "هو كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة"[١٢]. وإذ لا نريد أن نخوض في فلسفة النص ومداخلاته الكثيرة، التي كثيراً ما تتوقف عند هذه الفلسفة ولا تتعداها إلى ما يعنيه النص وفق فلسفاته تلك لحقول التطبيق المختلفة، فإن أول إحالة يحيلنا إليها النص وفق هذا التعريف، وتحديداً من خلال القول إنه خطاب، هي إلى المؤلف الذي يجب أن يكون وراءه، ثم إلى القارئ الذي يجب أو يفترض أن يتلقاه، ذلك "أن أي نص لا يمكن أن يوجد ما لم يكن هناك كاتب يقوم بإنتاجه

وصناعته، وبالتالي بثه في الناس، وانتفاء الكاتب يعني انعدام النص الأدبي وغيابه"[١٣]. كما أننا "نكتب دائماً في سبيل أن نُقرأ"، كما يقول بوتور الذي يضيف: "وما قصدي من الكلمة التي أدونها إلا أن يقع عليها النظر، ولو كان نظري، ففي فعل الكتابة نفسه يكمن جمهور مفروض"[١٤]. وعليه فإزاء قول الأديب المكسيكي كارلوس فوينتسي مثلاً" الكتاب مثل قارورة داخلها رسالة، ألقي بها في البحر، وربما تصل أو لا تصل إلى الجهة المرسلة إليها "، نقول: مع الفرق في أن القارورة تُترك للصدفة والحظ، وعليه فقد تصل إلى أحد أو لا تصل، أما الكتاب فيُكتب، ومع قصديّة ووعي بوجود الناس الذين يجب أن يصل إليهم، أي القراء. لكن هذه القصدية والوعي، أو على الأقل فاعليتهما يتم تحييدها بعد ذلك. وفي كل الأحوال يمتلك النص في ذلك استقلالية قد تكون كاملة عند بعض هؤلاء، ونسبية عند بعض آخر. لكن المهم هنا أن اتصالا أو علاقة أو اتكاءً أو تعلقاً ينشأ مباشراً وصريحاً في هذه المرحلة بعد أن يكون قبل ذلك –من زاوية نظر معينة– موجوداً بشكل غير صريح وضمني، بطرف آخر هو القارئ، وعليه فنحن " نجد أنفسنا في هذه الحالة أمام ثنائية واضحة. فمن جهة يتمتع العمل/الكتاب (النص) كشيء بوجوده المستقل، ولكنه من جهة أخرى لا يجد معناه الكامل إلا عندما يصل إلى الآخرين/ القراء ويجعلهم يتفاعلون معه....ومن جراء هذه العملية فإن القراء يحققون أنفسهم كفاعلين ( وليسوا كمنفعلين)، لهم دور يلعبونه في العمل الفني (الكتاب) ويغنونه ويطورونه" [١٥]، بل من خلال هذه الصلة بين القارئ فاعلا والنص، إنما يتحقق المعنى، ولذا فقد تعددت المعاني بتعدد القراءات، وتبعا لذلك يكون مفهوما قول بول فاليري قديماً: "ليس هناك معنى صحيح للنص"[١٦]، وقول ناقد آخر:" ليست هناك قراءة واحدة لقطعة أدبية تستطيع أن تنتزع كل ما فيها[١٧]، وقول نيتشه قبلهما: "ليست هناك حقائق، بل تأويل فقط"[١٨].

إن هذا الذي صار للكثيرين حقيقة، كان وراء بروز ما نسميها بسلطة القارئ، عبر آراء و طروحات تبلورت بشكل نظريات أحياناً، بشأن القراءة والتلقي لتؤدي بدورها

كحصيلة نقدية أو موقف مدخلي نقدي -إن صح التعبير- إلى انتقال كبير في الهيمنة من سلطة النص إلى سلطة القارئ، لتكون هذه السلطة القديمة في وجودها، والجديدة في فاعليتها النقدية، موضع اهتمام النقد نظرياً وعملياً، بحيث لم يعد شيئاً غير عادي أن تتعدد المداخل النقدية والتأويلات وأطر الفهم كثيراً. وهكذا "قد تستمر النصوص الأدبية بقوانينها العامة ذاتها، وقد تبقى بعض الاستنتاجات، مهما كانت مناهج الوصول إليها، صالحة للكلام على هذه النصوص، أي قد تبقى هذه الاستنتاجات مقبولة زمناً معيناً، ولكن هذا الزمن المعيّن لا يمكنه أن يكون دهراً، لأنه، وبكل بساطه، تاريخي متغيّر ومولّد"[19]. وتسهم في تغيير هذه الاستنتاجات وما تستتبعه تعدد القراءات تبعاً لتعدد استجابات القراء جماعات وأفراداً.

## نظريات الاستجابة والتلقي:

ربما صار معروفاً، في حقل القراءة والتلقي، أن هناك ما يسمى بنظرية استجابة القارئ أو نقد استجابة القارئ Reader- Response Theory، ونظرية التلقي أو الاستقبال Reception Theory. لكي نفهم ترابطهما -كما يبدو ذلك واضحاً في الحقيقة، ومع أنهما مجالان ضمن مجال أو حقل أكبر- يجب أن نعرف "أن نظرية التلقي إنما هي تطبيق لنظرية استجابة القارئ"[20]. والواقع نحن لا نرى بالإمكان، حتى إذا أردنا الفصل بينهما ابتغاء الدقة النقدية، الكلام عن أي منهما دون التطرق أو -على الأقل- الإشارة إلى الأخرى، وعليه يكون من الطبيعي أن نبدأ -ولا ننتهي- باستجابة القارئ، أو بإحدى نظرياتها، تلك هي

(القارئ في النص)، أو نظرية (التأثير) كما يسميها أصحابها، وعلى رأسهم فلفجانج إيزر" الذي ينبه إلى أن نظريته ليست نظرية الاستقبال التي تعنى بها مدرسة أخرى في ألمانيا، بل هي نظرية التأثير المتبادل بين النص والقارئ. فالعمل الأدبي ليس له وجود إلا عندما يتحقق، وهو لا يتحقق إلا من خلال القارئ. ومن ثم تكون عملية

القراءة هي التشكيل الجديد لواقع مشكل من قبل، هو العمل الأدبي نفسه. وهذا الواقع المشكل في النص الأدبي، لا وجود له في الواقع، حيث أنه صنعة خيالية أولا وأخيرا"[٢١]. ولعل في هذا ما يعيدنا إلى ما قلناه، من أن العمل كشيء، يتمتع من جهة بوجود مستقل، ومن جهة أخرى لا يجد معناه إلا عندما يصل القارئ بأن يجعله يتفاعل معه. ومقارنة بين نظرية (التأثير) والنظريات الحديثة الأخرى، يمكن أن نقول تطبيقياً "بينما نجد النظريات النقدية الحديثة تبحث عن منهج لاستقبال القارئ للنص يتبناه القارئ من قبل أن يشرع في عملية القراءة، نجد أن نظرية (التأثير) لا تهتم إلا بعملية القراءة، دون الاهتمام بمنهج مسبق، وعلى أساس أن النص لا يتم إلا من خلال حركة القراءة الواعية التي تتفاعل مع لغة النص تفاعلا كليا، وتتحرك معها، ولا تحيد عنها من البداية إلى النهاية"[٢٢]. وواضح من كلّ ما سبق أن إيرز، وكما هو إلى حد كبير حال أصحاب نظريات القراءة، يركز في القراءة على ما يراه أخذاً وعطاءً أو تبادلاً، أو قد يعبرّ عنه بأنه تفاعل، ويتمّ فيها –نعني القراءة– بين القارئ والنص.فترى نظرية إيرز "أن عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين، من النص إلى القارئ، ومن القارئ إلى النص، فبقدر ما يقدم النص إلى القارئ يضفي القارئ على النص أبعاداً جديدة قد لا يكون لها وجود في النص"[٢٣]. مع أننا نتحفظ قليلاً هنا على تعبير " قد لا يكون لها وجود في النص، لما قد توحي به من ألا يكون لما تخرج به قراءة النص علاقة فعلية بالنص، في وقت لا نرى فيه إمكان مثل هذا. بعبارة أخرى لا نرى إمكانية أن نقول، قراءً أو نقاداً، عن النص ما ليس فيه أو يوحي به أو على الأقل، يشترك في تحقيقه وهو ما ينطوي عليه رأي إيزر هذا، بغض النظر عما إذا كان قد عناه فعلاً أم لم يكن. ولعل تعبير رامان سلدن عن ذلك أقرب إلى الدقة والقبول إذ يقول: "من منظور النقد المتجه إلى القارئ ...أن المعنى في النص لا يصوغ ذاته أبداً، بل على القارئ أن يحفر في المادة النصية لكي ينتج المعنى"[٢٤]، مع ملاحظة أهمية كلمة (ينتج) هنا التي لا تساوي التعبير الآتي: "يضفي القارئ على النص أبعاداً جديدة،

قد لا يكون لها وجود في النص"، كما لا تساوي التعبير الآتي: "يستخرج من النص" التي قد يقول فيها أكثر النقاد حداثة السابقين على نقاد القراءة." ويزعم ولفانغ أيزر أن النصوص الأدبية تحتوى دائما على (فراغات) يمكن أن يملأها القارئ وحده"[٢٥]، لتسير القراءة بذلك في اتجاهيها اللذين قال بهما إيزر، من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص، "ومن ثم تكون عملية القراءة هي التشكيل الجديد لواقع مشكل من قبل هو العمل الأدبي نفسه...وعندئذ تنصب عملية القراءة على كيفية معالجة هذا التشكيل المحول من الواقع، وتتحرك على مستويات مختلفة عن الواقع: واقع الحياة، وواقع النص، وواقع القارئ، ثم أخيراً " واقع جديد لا يتكون إلا من خلال التلاحم الشديد بين النص والقارئ"[٢٦]. ومهم هنا أن هذا (التشكيل الجديد لواقع مشكّل) إنما يتم بمشاركة فاعلة من القارئ، كما هو واضح في طروحات النظرية، وعليه فمنطقي أن يكون لشخصية القارئ وخلفيته وثقافته وتذوّقه دور في ذلك، وهي أمور تختلف بالطبع من فرد إلى آخر، أي من قارئ إلى آخر. لذا لنا أن نتوقع اختلاف القراءات واختلاف المعاني للنص الواحد.

ونظرية إيزر تتجاوز طروحات نظرية الاستقبال حول ما يسمى بأفق التوقعات.." التي تتحدد بتوقعات القارئ لحظة استقباله للعمل الأدبي، وهي التوقعات الثقافية والفنية والأخلاقية التي تتكون لدى القراء في ظروف تاريخية محددة، فإذا كان القارئ معايشاً لظروف العمل الأدبي،اقترب أفق التوقعات من هذا العمل"[٢٧]. والتجاوز يكمن تحديداً في أن نظرية التأثير لا تريد للقارئ أن يبتعد عن النص في الأحوال كافة، وهي تلغي تثبيت المعنى"[٢٨]. كما أن نظرية أيرز تقول بدخول القارئ فاعلاً، وليس بألا يبتعد عن النص فقط، والفرق بين القولين واضح وهذا إنما يتم عن طريق ملء ما يسمى بالفراغات أو الفجوات." وفي نظرية أيزر يسيطر النص الأدبي جزئياً، بوصفه نتاجاً لأفعال الكاتب القصدية، على استجابات القارئ، ولكنه يحتوى دائما على عدد من " الفجوات" أو " العناصر غير المحددة ". ويجب على القارئ أن يملأ هذه ذاتيا بطريق

المشاركة الخلاقة مع ما هو معطى في النص الذي أمامه"[٢٩]، وبما يعني أن العمل الأدبي إذ يعتمد في تحقيقه على النص والقارئ، فإن معناه لا بد أن يتعدد بتعدد القراء، أو بالأحرى بتعدد القراءات.

أما نظرية التلقي التي طرحها هانس روبرت ياوس، " فإنها تركز على تلقي النص الأدبي، إلا أن اهتمامها لا ينصب على استجابة قارئ فرد في وقت معين، ولكن على الاستجابات المقيّمة، للجمهور القارئ عامة للنص أو النصوص نفسها على امتداد زمنه. و يطرح ياوس الرأي بأن النص لا يملك (معنى موضوعياً) ولكنه يحتوى فقط على بعض الخصائص التي يمكن وصفها بصورة موضوعية. واستجابة القارئ...هي النتاج المشترك لـ (أفقه) هو الخاص من التوقعات اللغوية والجمالية"[٣٠]. ولما كان هذا الأفق خاصاً بقارئ ما، على حد تعبيره ، فقد كان من الطبيعي أن تتعدد معاني العمل بتعدد القراء اعتماداً على تعدد آفاق توقعاتهم، ولكن "وفي رأي ياوس، فإن من الخطأ أيضاً القول: إنّ العمل كلي شامل، وأن معناه ثابت أبداً" ومنفتح على كل القراء وفي أي حقبة. ويعني هذا بالطبع أننا لن نستطيع تتبع الآفاق المتلاحقة التي قر بها العمل منذ زمن ظهوره حتى الوقت الحاضر وبالتالي فلن نستطيع استخلاص قيمة العمل الأخيرة، أو معناه النهائي، لأن ذلك يعني تجاهل وضعنا التاريخي الخاص"[٣١]. وتبعا لذلك فإن معنى العمل وقيمته تبقيان، من جهة موجودتين عند قراء حقبة تاريخية بعينها، وتبقيان من جهة أخرى في طور الكشف عنها على يد قراء حقبة تاريخية أخرى، ذلك أن "كل نوع مختلف من الجمهور أو القراء يفرض استراتيجية مختلفة من التأويل، وهذا بأي حال يلمح إلى أن معنى النص يختلف من عصر إلى عصر، أو إلى أن أي شخص يكون قد فعل كل ما يقتضي فهم ذلك المعنى، يفهم معنى مختلفاً عن سابقيه أو عن عصر سابق"[٣٢].

نعتقد أن تجاوز ياوس، ومن قبله كبير منظري استجابة القارئ أيزر، إلى آخرين، مثل فيش ، لن يضيف الكثير إلى ما يفيدنا في موضوعنا. وهكذا بتأمل النص وما يعنيه،

وفي ضوء مقولات الاستجابة والتلقي نجد أن لكل نص بعداً فردياً وبعداً اجتماعياً، لعل لهما كلياً أو جزئياً علاقة بما رأيناها ثنائيات في النص: الاستقلالية وللاستقلالية، المؤلف والنص، النص والقارئ، الذاتية والموضوعية..." تتكوكب العلاقة بين الفردي والجماعي، بين الذاتي والكوني، بين المتخيل والواقعي المادي.. بين المستويات على اختلافها، وبين ما هو في هذه المستويات حركة صراعية تتمو مع الزمن.. وتستمر العلاقة، في اكتمالها ونقصانها، بين المتخيل والواقع المادي، بين زمن الكتابة وزمن المعاش، بين حركة الفكر في إنتاجها زمن الكتابة وبينها في إنتاجها فهماً بهذا الزمن، بين الفكر في ممارسة المعاش وبينه في إنتاج معرفة بما يمارس"[٣٣]. وعموماً تدخل كل هذه في توجيه القراءة من جهة، وفي منح القارئ سلطة الفعل في النص من جهة ثانية. ولكن كيف يكون للبعد الفردي أو الذاتي والبعد الاجتماعي أو الموضوعي تحديداً دورهما أو أدوارهما في تحقيق النص وصنع معناه مما قد يكون الوجه الآخر للتأويل؟

نعتقد بأنْ ينطوي النص على البعد الاجتماعي يعني ضمناً، وبدرجة أو بأخرى، حضور القارئ فيه حتى قبل القراءة، إذا ما اتفقنا على أن القارئ بشكل أو بآخر – وأحياناً حتى حين يختلف زمنا التأليف والقراءة – هو جزء من ذلك البعد، خاصة حين يتصوّره المؤلف قبل الكتابة وأثناءها. أما البعد الفردي فهو ما يفرضه المؤلف على القارئ، وعبره على القراءة من خلال النص في أثناء الكتابة. ولعل هذا إضافة إلى رؤية النص على أنه وجود مستقل، قد قاد النقد النصي إلى التأكيد على ما في النص وليس على ما هو خارجه، وعلى ما يوحي به النص و الذي قد يبدو خارجه مما يلعب دوراً في تأويله. ولا نظن أن هذا يتناقض مع رأي أيزر –كما يبدو في الظاهر– إن لم نقل إنه في الواقع، يلتقي معه، حين "يبين أن فعل القراءة لا يستطيع أن يقاوم عنصرين رئيسين هما، و إن كانا موجودين في النص، فإن استخلاصهما يتم على نحو أو آخر وفقاً لأيديولوجية القارئ، أو على الأقل تبعاً لوجهة نظرة، أعني للخلفية الاجتماعية،

ولبناء النص"، ويستدرك قائلاً" و لا أعني بذلك أن القارئ يأتي بشيء من الخارج ليضعه في النص.. ولكني أعني أن القارئ لا يستطيع على كل حال أن يقاوم انغماسه، بطريقة أو بأخرى، في اكتشاف الواقع"[٣٤].

## تعددية القراءة، والتأثير والتأثر

إن هذا في الواقع ما نعتقد بضرورة وضعه في البال وحين نبحث تطبيقياً في التأثير والتأثر، مما قد يبدو جزئياً متعارضاً -وما لا نعتقد أنه كذلك- مع القول بهيمنة سلطة القارئ. كيف؟

إن القارئ أديباً يتأثر -حين يتأثر- بما في النص وبما يوحي به وربما بالمؤلف من خلال النص، بل أحياناً حتى قبل دخوله إليه قراءة، نعنى حين يحضر هذا المؤلف بما هو معروف عنه قبل القراءة وأثناءها. ولكن ذلك كله إنما يكون ضمن قراءة لها خصوصيتها المتكونة من ذات القارئ ومرجعياته، ومن ثم رؤيته المتبلورة من ذلك كله لهذا الذي يراه في النص، وبما لا يعني بالنتيجة أنه سيتأثر بالنص مستقلاً، بل بالنص مقروءاً ومؤوَّلاً من القارئ نفسه بفاعلية كل تلك العناصر. أي إنَّ القراءة تلعب الدور الأساسي في التأثير الذي يمارسه العمل الأدبي -ولا نقول النص- في الأديب القارئ. فإذا كان قد أصبح مفهوماً أن قراءة الإبداع هي عملية خلق أو جزء من عملية الخلق الإبداعي، وبالتالي فهي تشترك بشكل جوهري في تحديد حدود النص وطبيعته وعطائه أو قيمته، أو لنقل معناه، فإن من الطبيعي لنا أن نتوقع اختلاف التأثر بالنص الواحد وتبعا لاختلاف القراءات وتعددها ولما تقود إليه من تعدد المعالجة والتأويلات.

هكذا يكون من الطبيعي ما نراه من تعدد التأثرات بنصوص بعينها، خاصة حين تكون تلك النصوص المؤثرة لها خصوصيتها التي تكشف عنها القراءات المتعددة، والمتمثلة في أنها غنية في تنوع أوجهها أو ربما جاز لنا استعارة التعبير العربي القديم والقول إنها حمالة أوجه، مع عمق وديمومة قدرتها على العطاء. وهذا ما ينطبق على نتاج

أدباء كثيرين، من أبرزهم فرانز كافكا، وإلى حد ما فيدور دستويفسكي، وتي. إيس. اليوت، ووليم فوكنر...وغيرهم، ممن هم في الوقت نفسه من أكثر الأدباء -أو كانوا من أكثر الأدباء- انتشاراً في الوطن العربي، الأمر الذي يجعلهم نماذج تطبيقية مناسبة لهذا الذي طرحته ورقتنا. فحين مارس كافكا مثلاً تأثيراته في جيل أدبي عربي كامل تقريباً، لم تكن تأثيراته تلك واحدة أو متشابهة في أعمال كل الأدباء العرب المتأثرين بل تنوعت بتنوع قراءاتهم وفهمهم وتأويلاتهم. فكان تمثّل جورج سالم مثلاً لفكرة (الارتماء) الوجودية الكافكوية في روايته "في المنفى"، بينما صبغ الإحساس بالاضطهاد الذي ركب جل أبطال كافكا، بطلي محيي الدين زنكنه في روايتيه "ويبقى الحب علامة" و"بحثاً عن مدينة أخرى". أما جبرا إبراهيم جبرا فهو في روايته " الغرف الأخرى"، رأى وأخذ العالم الكافكوي بتفصيليته شبه الواقعية والمؤطرة بإطارها الحلمي ليضع فيه بطله وسط حيرة كافكوية. وهذا الذي قلناه عن تأثيرات كافكا يمكن أن يقال عن تأثيرات فوكنر، خاصة من خلال روايته الشهيرة "الصخب والعنف". فإذا لم يرَ غسان كنفاني فيه إلاّ ذلك التشخيص للزمن فكتب روايته "ما تبقى لكم" انطلاقاً -من الناحية الفنية- من هذه الرؤية، رأي غائب طعمة فرمان؟ أزمة رواية فوكنر أزمة عائلة، وكانت لدى فؤاد التكرلي أزمة وجود.

الأمر نفسه يمكن أن يقال عن أدباء مؤثرين آخرين. فبالتأكيد أن تأثيرات تي. ايس. اليوت في السياب، هو غير تأثيره في عبد الصبور، أو البياتي ؛ وتأثيرات دستويفسكي في جبرا هي غير تأثيراته في محفوظ.. وهكذا.

هنا يمكن أن نلاحظ أن القراءات تختلف بالطبع، وتبعاً لذلك تختلف التأثيرات، بين الأدباء حتى حين يكون هذا الذي يلاحظونه في الأعمال التي يقرؤونها، ويؤولونه، واحداً. وهذا يقودنا إلى أن نقول أخيراً، وكنتيجة، إنّ ما ندّعيه، خاصة في الجانب التطبيقي، إنما هو عملية معقّدة، وتحديداً في جانبها القرائي، ذلك أننا حين نقول ما نقوله، سواء أكان ذلك عن الأدباء المؤثرين، أم عمن نزعم تأثرهم بهم من الأدباء

العرب، فإننا نقوم بقراءة قراءات الأدباء المتأثرين للأعمال المفترض تأثيرهم فيـــــهم، منعكسة في أعمالهم. وعليه ومن منطلق نظريات القراءة ومفاهيمها وتعدديتـــها، فقـد تتفق قراءة قارئ ورقتنا معها وقد لا تتفق،، فهي أولاً وأخيراً قراءة.

## الهوامش

١- رينية ويلك، مفاهيم نقدية، ترجمة د. محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،١٩٨٧، ص ٤٨٣.

٢-رينية ويلك و اوستن وارين، نظرية الأدب، ترجمة محيى الدين صبحي وحسام الخطيب، ص ٥٧.

٣-فان تيغم، الأدب المقارن، دار الفكر العربي، ص ١٦-١٧.

٤-م.ف.غويار، الأدب المقارن، ترجمة د. محمد غلاب، القاهرة ١٩٥٦، ص

5- Joseph T. Shiply, Docticinary of World Literary Terms, London, 1979,p 601

٦- د. محمد غنيمي هلال، الأدب المقارن، دار الثقافة ودار العودة، بيروت، ص٩.

٧- نقول هذا انطلاقاً من مفهوم المدرسة الفرنسية للأدب المقارن بالطبع.

٨- كلود بيشوا وأندرية ميشل روسو، الأدب المقارن، ترجمة رجاء عبد النعيم جبر، الكويت،١٩٨٠، ص ٧٨.

٩-د. محمد غنيمي هلال، مصدر سابق، ص ١٠٦.

١٠-نعمد غالباً إلى التكلم عن التأثير والتأثر بصيغة المفرد، كونهما عملية واحدة كما هو واضح.

١١- مجدي وهبه، الأدب المقارن، مكتبة لبنان والشركة المصرية للتأليف والنشر - لونغمان، القاهرة، ١٩٩١، ص ١٧.

١٢–بول ريكور: النص والتأويل، ترجمة منصف عبد الحق، مجلة (العـــرب والفكـــر العالمي)، ع٣، ١٩٨٨.

١٣–د. حسين خمري، بنية الخطاب النقدي.. دراسة نقدية،دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ١٩٩٠، ص ١٠٠.

١٤–ميشل بوتور، بحوث في الرواية الجديدة، ترجمة فريد انطونيـــوس، منشـــورات عويدات، بيروت، ١٩٨٢، ص٨٧.

١٥– د.جمال شحيد، في البنيوية التركيبية " دراسة في منهج لوسيان غولدمـــان، دار ابن رشد، بيروت، ١٩٨٢، ص ٨٧.

١٦–امبرتو ايكو، القارئ النموذجي، ترجمة أحمد بو حسن، مجلة (أفـــاق)، الربـــاط، ع٨–٩، ١٩٨٨، ص١٤٠.

17- Wilfred L. Guerin and others, A Handbook of A approaches to literature, U. S. A. 1979, p242

*18- Susan Sontage , Against Interpretation , In: David Lodge(Ed.): 20th* Century Literary Criticism , London & New York , 1972, p654. Also see p660.

١٩– يمنى العيد، في معرفة النص، دار الآفاق الجديدة و دار الثقافة، بيروت والـــدار البيضاء، ١٩٨٤، ص ١٧.

20- M.H. Abrams, A Glossary of Literary Terms, U.S.A, 1981,p155.

٢١–نبيلة ابراهيم، القارئ في النص" نظرية التـــأثير والاتصـــال" مجلـــة (فصـــول) القاهرة، ع١، م٥،١٩٨٤، ص ١٠١.

٢٢-المصدر السابق، ص ١٠٢. والواقع أن هذا يرجعنا إلى الأساس الفلسفي الذي انبثقت منه نظرية التأثير والاتصال، كما يؤكد ايرز نفسه، وهو الفلسفة الظواهرية، "وخلاصة القول إنّ الظواهرية ترفض الافتراض المسبق عند الدخول في علاقات الأشياء، كما أنها ترفض فرض أي منهج يؤدي إلى تثبيت الشيء، ويعطل الحركة الدينامية للبحث والاكتشاف". المصدر السابق.

٢٣-المصدر السابق، ص ١٠١-١٠٢.

٢٤-رامان سلدن، نقد استجابة القارئ.. نقاده ونظرياته، ترجمة سعيد الغانمي، مجلة (آفاق عربية)، بغداد، ع ٨، ١٩٩٤، ص ٣٢.

٢٥-المصدر السابق،ص ٣٢.

٢٦-نبيلة إبراهيم، مصدر سابق، ص ١٠٢.

٢٧-المصدر السابق.

٢٨-المصدر السابق.

29-Abrams, op. cit. P47

30- Ibid, p155.

٣١-سلدن: مصدر سابق، ص ٣٤.

32- E.D. Hirsch, Validity in Interpretation , New Haven and , London, 1967, p137.

٣٣- يمنى العيد، مصدر سابق، ص ١٤.

٣٤-نبيلة ابراهيم، مصدر سابق،ص ١٠٤.

# المراجع

## أ – المراجع العربية والمترجمة إلى العربية:


- ابراهيم، نبيلة: القارئ في النص " نظرية التأثير والاتصال"، مجلة (فصول) القاهرة، ع١، م٥، ١٩٨٤.
- ايكو، أمبرتو: القارئ النموذجي، ترجمة أحمد أبو حسن، مجلة (آفاق)، الرباط، ع ٨-٩،١٩٨٨.
- بوتور، ميشل: بحوث في الرواية الجديدة، ترجمة فريد انطونيوس، بيروت، منشورات عويدات،١٩٨٢.
- بيشوا، كلود واندرية ميشل روسو: الأدب المقارن، ترجمة رجاء عبد المنعم جبر، الكويت،١٩٨٠.
- تيغيم، فان: الأدب المقارن، ترجمة (بدون)، دار الفكر العربي،(د.ت).
- خمري،د.حسين: بنية الخطاب النقدي. دراسة نقدية، بغداد، دار الشؤون الثقافية،١٩٩٠.
- ريكور،بول: النص والتأويل، ترجمة منصف عبد الحق، مجلة (العرب والفكر العالمي)، ع٣، ١٩٨٨.
- سلدن، رامان: نقد استجابة القارئ.. نقادة ونظرياته، ترجمة سعيد الغانمي، مجلة (آفاق عربية)، بغداد،ع٨،١٩٨٤.
- شحيد، د.جمال: في البنيوية التركيبية.. دراسة في منهج لوسيان غولدمان، بيروت، دار ابن رشد، ١٩٨٢.

• العيد، يمنى: في معرفة النّص، بيروت، دار الآفاق الجديدة، دار الثقافة، الدار البيضاء ١٩٨٤.

• غارودي، روجيه: واقعية بلا ضفاف، ترجمة حليم طوسون، القاهرة، دار الكاتب العربي،١٩٦٨.

• كاظم، د.نجم عبدالله: الرواية في العراق ١٩٦٥-١٩٨٠ وتأثير الرواية الأمريكية فيها، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧.

• هلال،محمد غنيمي: الأدب المقارن، دار الثقافة ودار العودة، بيروت (د.ت).

• وهبة، مجدي: الأدب المقارن، مكتبة لبنان والشركة المصرية العالمية للنشر - لونكمان، القاهرة، ١٩٩١.

• ويلك، رينيه: مفاهيم نقدية، ترجمة د.محمد عصفور، الكويت،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،١٩٨٧.

## ب_ المراجع الإنكليزية:

• Abrams, M. H.: A Glossary of Literary Terms, U.S.A,1981.

• Guerin, and Others: A Handbook of Critical Approaches to literature, Harber & Row publishers, U. S.A., 1979.

• Lodge , David (Ed.): 20th Century Criticism -A Reader ,London & New York , 1972

• Shiply , Joseph: Dictionary of World literary Terms, London, 1979.

* تاريخ ورود البحث ١٩٩٩/٢/٧.

# نظم المعلومات الجغرافية ( GIS )

# (واقع وآفاق استخدامها في سورية)

د. بهجت محمد

قسم الجغرافية–جامعة دمشق

## ملخص

*يعرف المتابعون السرعة الهائلة التي تميز حركة المعلومات على اختلاف أنواعها عبر العالم، وذلك بفضل تطور الاتصالات وشبكات المعلومات التي ترافق نموها بفتح الحدود المعلوماتية إلى أبعد الحدود. ولعل نظم المعلومات الجغرافية أهم نظم معالجة المعطيات والمعلومات المكانية التي عرفها العالم حتى الآن، والتي تستند أساسًا على تقانات الحاسب الآلي ومنهج النظم في دراسة الظواهر المكانية،مما يسمح بإعطاء نتائج وحلول دقيقة وسريعة لمسائل مكانية معقدة.*

*لقد تم إدخال برمجيات نظم المعلومات الجغرافية إلى سورية منذ مطلع التسعينات، وبدأت العديد من الجهات التي اقتنت هذه البرمجيات بإجراء بحوث تطبيقية باستخدامها، غير أن هذا الاستخدام مازال برأينا بسيطا، وما زالت معظم الإمكانات التي تتيحها هذه النظم.غير مستخدمة. كما يعاني هذا الاستخدام أحياناً من الانعزالية وعدم كفاية التعاون بين المؤسسات والتخصصات المكانية المعنية بهذه النظم والمشاريع التي تنفذ بواسطتها. ولا بدَّ من تجاوز هذه المرحلة بتعميم أكبر لهذه النظم واستيعاب أفضل لها، وتعاون مثمر بين الاختصاصات والجهات المعنية بها و بتطبيقاتها.*

## أولاً: مقدمة:

يتسارع التطور العلمي – التقني في العالم محققا قفزات يتسع مداها في كل مرة عن سابقتها، وكثيرا ما يطلق على المرحلة الراهنة من التطور اسم الثورة العلمية–التقنية، وذلك تعبيرا عن هذا التسارع الكبير والآثار الهائلة الناجمة عنه. ولعل أهم العوامل التي دفعت بهذا الاتجاه هو تطور العلوم الأساسية أو الأم، وبخاصة الرياضيات والفيزياء التي أفرزت فروعا متقدمة مثل الكبرنيتيكا، والنمذجة الرياضية، وعلوم الإلكترونيات، وقد أدى الربط بينها إلى ظهور المعالجة والنمذجة الآلية للمعطيات، وظهور **المعلوماتية**، التي يمكن تعريفها **بأنها الفرع العلمي الذي يهتم بطرق جمع المعلومات، ودراسة خصائصها، وأساليب معالجتها، وإعادة تنظيمها، وحفظها ونشرها، وتيسير سبل استخدامها في مختلف المجالات العلمية والعملية، وذلك كله بالاعتماد على تقانات الحاسب الآلي، وبرمجة العمل بواساطته.**[1]

ولعله من المفيد هنا التمييز بين المعلوماتية –Informatic وبين المعلومات–Information، حيث إنَّ المعلومات هي المعطيات المنسقة التي نملكها عن شيء معين أو ظاهرة ما، وهي بالتالي مادة عمل المعلوماتية. أما نظم المعلومات– Information Systems فهي مجموعة المعلومات المتعلقة بظاهرة واحدة أو مجموعة من الظواهر المرتبطة مع بعضها بتأثير متبادل تحكمه عوامل مكانية أو زمانية أو سواها. أما مفهوم **المعلومات الجغرافية**– Geo-Information فهي معلومات عن ظواهر وأشياء لها ارتباط بالمكان، ولكن ذلك يختلف بالطبع عن مفهوم **المنظومات الجغرافية**–Geo-Systems التي يقصد بها مجموعة الظواهر الجغرافية التي يوحِّد بينها المكان والتأثر والتأثير المتبادل. وأخيراً لا بدَّ من التعريف بمفهوم **المنهج المنظومي للبحث**–

---

[1] Teoretichekie Problemi Cartography, MGU, 1993,p123: Berliant.A.M. (باللغة الروسية)

Systematic Method Research الذي يعتمد على مبدأ أخذ كل العوامل المؤثرة والمتأثرة بعين الاعتبار عند دراسة ظاهرة ما [٢]، هذا المبدأ الذي يعد الأساس الذي بنيت عليه **نظم المعلومات الجغرافية**– Geographic Information Systems والذي غالبا ما يعرَّف باختصار بأنه **أداة بحث تعتمد على المعلوماتية وبرمجيات الحاسب الآلي**. غير أن هذا التعريف لا يفي بالمعنى، ولا يعبر بدقة عن وظائف نظم المعلومات الجغرافية، والتي سنعرِف بها قبل أن نعطي تعريفاً شاملاً لهذه النظم.

**هدف البحث ومبرراته:** صحيح أن هذا العصر –عصر المعلوماتية، يتميز بالسرعة، وهي سرعة في ظهور الجديد، وسرعة في انتشاره. ومن المسلم به أن وسائل الاتصال هي التي تقف وراء هذه السرعة، والمشكلة التي تعيق أو تؤخر وصول التقانة المعلوماتية– بما فيها نظم المعلومات الجغرافية– في الكثير من البلدان النامية، تتمثل في أولويات الحياة، التي تفرضها الأحوال المادية، كما تتمثل أيضاً بالخوف من الجديد، والتقاعس عن استيعابه. ومن هذا المنطلق، وبالرغم من مرور أكثر من عقدين على بداية الانتشار الواسع لنظم المعلومات الجغرافية، إلا أنّ انتشارها في الوطن العربي لم يتجاوز العقد الواحد في معظم البلدان، بما في ذلك سورية. كما أن مفهوم هذه النظم مازال مشوشاً أو غامضاً عند الكثيرين، بمن فيهم المختصون بالدراسات المكانية. ولذلك فإن هذا البحث يهدف إلى توضيح صورة نظم المعلومات الجغرافية، وتحديد علاقاتها مع العلوم المختلفة، وتحديد مواصفاتها، وأوجه الاعتماد عليها. ولا شك أن هذا البحث سيبدو متأخراً بالنسبة إلى من تجاوزوا مرحلة استيعاب المعلوماتية ونظم المعلومات الجغرافية، وانتقلوا إلى مرحلة الإبداع فيهما.

---

[٢] Salishev K.A.: Cartographicheski Method Isledovania, MGU, 1983,p14 ( باللغة الروسية )

## ثانياً: تعريف بنظم المعلومات الجغرافية:

### آ- أهم الخصائص والوظائف التي تتمتع بها نظم المعلومات الجغرافية:

١- ارتباط جميع المدخلات سواء كانت جدولية أم نصية أم خرائط أم صور ومنعكسات طيفية بالمكان المدروس، وتحويل جميع هذه المعلومات إلى الصيغة الرقمية التي يتعامل بها البرنامج الحاسبي.

٢- تشكيل المعطيات المتعلقة بالمكان على شكل شرائح أو طبقات-Layers، وإمكان عرضها ومعالجتها منفصلة أو مجتمعة بأي ترتيب يريده الباحث.

٣- إمكان رسم الخطوط والأشكال والرموز المختلفة بما يتناسب مع المعطيات المتوافرة عن المنطقة المدروسة، وإظهار النتائج على شكل خرائط ورسوم بيانية بواسطة الحاسب، وطباعتها عند اللزوم بسهولة وسرعة، مع إمكان إجراء أية تعديلات على المعطيات وعلى الخرائط الناتجة.

٤- إمكان قياس الأبعاد والمساحات، والتعرف إلى الأشكال، والتحويل حسب طرائق الإسقاط المختلفة.

٥- إنجاز العمليات الإحصائية المختلفة للمعطيات المكانية، بالشكل الذي يتناسب مع الغاية من البحث، بما في ذلك عمليات التدوير والتقريب، وحساب المعاملات الإحصائية المختلفة.

٦- التحليل والتركيب للعلاقات المكانية، وفق ما يطلبه الباحث، بما في ذلك إظهار هذه العلاقات عن طريق الأشكال والخرائط، وإعطاء النتائج الكمية لهذه العلاقات.

٧- إمكان مراقبة التغيرات التي تطرأ على عناصر المكان، وإظهار هذه التغيرات الحاصلة أو المتوقعة، على شكل جداول أو رسوم بيانية أو خرائط.

٨- إجراء التحليل الجغرافي الشامل لعناصر المنظومات الجغرافية، والبحث عن المتشابهات، وتصنيفها، وإجراء التقسيم المكاني بناء على نتائج التحليل الجغرافي، بما في ذلك إجراء التصنيف اللوني لمنعكسات سطح الأرض، والمخزنة في قاعدة المعلومات الجغرافية رقمياً.

٩- إمكان الحصول على أشكال متحركة أو أشكال ثلاثية الأبعاد، يسهّل استخدامها فهم عناصر المكان.[٣]

## ب- متطلبات العمل بنظم المعلومات الجغرافية:

١- التجهيزات الفنية Hard-wear– التي تتكون من حاسب مناسب، وتجهيزات إدخال مثل لوحة المفاتيح– Keyboard والمرقم (المرقم)–Digitizer والماسح الضوئي–Scanner والفأرة–Muse.وتجهيزات إخراج مثل الطابعات العادية–Printers بأنواعها والراسمات بأنواعها–Plotters

٢- البرمجيات الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية –Software والتي يمكن أن تحتوي على خصائص قليلة أو كثيرة حسب نوع البرنامج والغاية منه.

٣- أشخاص مدربون قادرون على القيام بهذه الأعمال، ويمتلكون أرضية علمية مناسبة للتطبيقات التي ينوون القيام بها باعتماد نظم المعلومات الجغرافية.

وتعدّ هذه المكونات أدوات العمل، لكن استخدام هذه الأدوات يعبر في الواقع عن منهج وطريقة في البحث المكاني، تستند إلى تقانات الحاسب الآلي والبرمجيات

---

[٣] Berliant A.M. Geoikonica, Moskva, Astrea -1996 ( باللغة الروسية )

الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية. فالحاسب وأجهزة إدخال المعلومات وإخراجها هي أدوات نظام المعلومات الجغرافية، أما البرمجيات فإنها تعكس مجموعة من الخيارات المناسبة للبحث المكاني، ولا يمكن لشخص يتقن استخدام هذه الأدوات أن يقوم ببحث مكاني (جغرافي أو جيولوجي أو غيرهما) إذا لم يكن لديه إلمام كاف بمناهج البحث في هذه العلوم، عدا عن الإحاطة الجيدة بالمسألة المطروحة للبحث. **وانطلاقاً من كل ما تقدم يمكن إعطاء التعريف التالي لنظم المعلومات الجغرافية: طريقة في البحث المكاني تعتمد على تقانات الحاسب الآلي وبرمجيات خاصة، لتأمين السرعة والدقة في جمع ومعالجة ونمذجة وتحليل المعلومات المكانية وإخراجها بالشكل المناسب بغية استخدامها في حل المسائل المكانية أو خدمة غرض محدد.**

ثالثاً: علاقة نظم المعلومات الجغرافية بالعلوم المكانية:

١- **علاقتها بالجغرافية:** يرى عدد من الاختصاصيين غير الجغرافيين أن الرابط ما بين نظم المعلومات الجغرافية والجغرافية، ينحصر بكون المعلومات التي يتم إدخالها ومعالجتها بهذا النظام لها إحداثيات طولية وعرضية -أي لها ارتباط بالمكان-، وهم بذلك يحاولون تأكيد الهوية غير الجغرافية لهذه النظم، كما يؤكد بعضهم ضرورة على تعريب المصطلح نفسه، ويقولون: إنّ التعريب الصحيح هو: نظام المعلومات الجغرافي، وليس الجغرافية، وبالتالي ينسبون النظام إلى الجغرافية، وليس المعلومات. ولا بدَّ من ملاحظة أمر هام هنا وهو أن النظام يرتبط قبل كل شيء بالطريقة المعلوماتية - الحاسبية لجمع وحفظها ومعالجتها المعلومات بطرق رياضية مختلفة،فهو نظام معلوماتي، بينما تشترك كل المعلومات المدخلة بكونها مكانية (أي لها موقع جغرافي محدد)، فهي جغرافية بدرجة ما، ومصاغة بطرائق رياضية مناسبة للتعامل معها في البرنامج الحاسبي، ومن هنا فإن وصفها بالمعلومات الجغرافية هو وصف في مكانه برأينا. وذلك مع

الإشارة إلى أن المنهج المتبع في دراسة أي ظاهرة بنظم المعلومات الجغرافية، هو المنهج المنظومي المعتمد في مختلف العلوم.

وفي الوقت نفسه فإذا كانت الترجمة الحرفية لكلمة –Geographic هي جغرافي، فإن بعض المصادر الإنجليزية توردها –Geographical أي جغرافية، وفي كل الأحوال فإن الترجمة الحرفية قد لا تعبر دوما عن المفهوم الصحيح للمصطلح، تماما كما هو الحال بالنسبة إلى المصطلح الإنجليزي–Computer séance الذي يقابل –Informatic الفرنسية الأصل– أي المعلوماتية، بينما لو أخذنا المعنى الحرفي للمصطلح، لكانت الترجمة علم الحاسب. وبالرغم من هذه الاختلافات غير الجوهرية في ترجمة مصطلح نظم المعلومات الجغرافية، وفي تبعيته العلمية، فإن المهم هو فهم خصائصه وكيفية استخدامه، ويكاد لا يختلف اثنان على الطبيعة المكانية للمعلومات، كما يعرف الجميع ارتباط هذا النظام بعلوم الحاسب والمعلوماتية، بالرغم من عدم وجود إشارة إلى ذلك في المصطلح الأصلي.

غير أننا نرى ارتباط نظم المعلومات الجغرافية بالجغرافية ارتباطاً مزدوجاً، الأول: من خلال ارتباط المعلومات كافة التي يتم التعامل معها بالمكان، والثاني: من خلال الاتساع والتنوع الكبير للوسط الجغرافي حيث إنً مجال عمل الجغرافية يضم كل ما يقع على سطح الأرض وما في الغلاف الجوي، من مكونات طبيعية وبشرية واقتصادية ترتبط بالمكان. وذلك مع الأخذ بالحسبان اشتراك علوم أخرى كثيرة بدراسة مكونات الوسط الجغرافي، ويعدّ جزءاً من مادتها العلمية. وما يميز تناول الجغرافية لهذه المكونات، عن العلوم الأخرى، هو الربط بين هذه المكونات وبين المكان الذي توجد به، حيث يجيب البحث الجغرافي أولا عن سؤال أين؟ ثم يجيب عن

الأسئلة الأخرى مثل كم؟ وكيف؟ ولماذا؟ومتى؟، لأنه علم المكان من حيث خصائصه وعلاقاته، يوحد بين الظاهرات المختلفة، التي يجمعها المكان، وتراها كلاً متكاملاً..[٤]

ومن هذا المنطلق فإن علاقة الجغرافية بنظم المعلومات الجغرافية، لا تقتصر على المكان -مسرح الأحداث- إنما بالمادة المدروسة، والربط بين العناصر المختلفة التي يجمعها هذا المكان، بما في ذلك استخدام أنظمة المعلومات الجغرافية..

## ٢- علاقة نظم المعلومات الجغرافية بعلم الخرائط (الكارتوغرافية) والاستشعار عن بعد:

عبرت الخرائط عن المعارف الجغرافية، وارتبطت المؤلفات الجغرافية بالخرائط منذ آلاف السنين، غير أن علم الخرائط المعاصر، لا يقدم خدماته للدراسات الجغرافية فقط، وإنما لعدد آخر من العلوم التي تهتم بالمكان، وقد شهد هذا العلم في النصف الثاني من القرن العشرين تطورا هاما أفرزته المدرسة الكارتوغرافية السوفييتية بزعامة العالم الكارتوغرافي الروسي قسطنطين ساليشف [٥] والمتمثل بالنمذجة الكارتوغرافية- الرياضية (Cartography-Mathematics Modeling )، ومنهج البحث الكارتوغرافي-Cartographic Method Research، حيث تؤكد هذه المدرسة أن الخرائط ليست مجرد أوعية لحفظ المعلومات، أو أقنية لنقلها، أو لغة رمزية خاصة، كما يؤكد بعض العلماء[٦] من دول مختلفة، بل هي بالإضافة إلى ذلك أداة معرفية، وطريقة في البحث، منطلقين من فكرة أن مخرجات الخريطة تكون دوما أكثر من مدخلاتها، بسبب ما يفهمه قارئ الخريطة من معلومات نتيجة تجاور أو تباعد الرموز المعبرة عن

---

[٤] الدكتور صفوح خير، البحث الجغرافي، مناهجه وأساليبه، جامعة دمشق -١٩٧٨

[٥] Salishev K.A :: o Cartographicheskom Methode Issledovania , Vestnik MGU-1955 N10,.

[٦] Luti, A,A Yazik Karti, soushnost,Systema,Founkci, A.N.USSR ١٩٨٨

مظاهر مختلفة على الخريطة، وهي عبارة عن استنتاجات يصل إليها قارئ الخريطة. ومن جهة أخرى فإن النمذجة الكارتوغرافية – الرياضية، التي انتهت بالخرائط التي توضع بوساطة الحاسب Computer Maps–، أو ما يسمى في كثير من المراجع بكارتوغرافيا الحاسب، تعدّ مقدمة طبيعية للانتقال إلى نظم المعلومات الجغرافية، التي تعد تطويراً نوعياً لكارتوغرافيا الحاسب. ومن هذا المنطلق يمكن عدّ نظم المعلومات الجغرافية وليدا لعلم الخرائط، ووريثا له إلى حد بعيد، دون أن يأخذ مكانه حتى الآن،حيث إنّ كل استخدام لنظام المعلومات الجغرافية سيؤدي في النتيجة إلى وضع خريطة أو عدة خرائط، وإلى بعض الأشكال البيانية والجداول الملحقة، وذلك حسب طبيعة كل بحث ورغبة الباحث. غير أن بعض الباحثين يرون أن نظم المعلومات الجغرافية أكثر اتساعا من علم الخرائط، ومن الاستشعار عن بعد وتطبيقاته[٧]،ويرون بالتالي احتواء نظم المعلومات الجغرافية لكل من علم الخرائط والاستشعار عن بعد. ويرى فريق ثان العكس تماما، أي احتواء الكارتوغرافيا لكل من الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية. بينما يرى بعضهم الآخر تقاطعا بينها دون أن يكون احتواء[٨] من أحد الفروع لسواه ( انظر الشكل– ١ –).




---

[٧] Fisher P.E.,Lindenberg R.E. Ondistantion among Cartography Remote Sensing and Geographic Information Systems 11 Photogrametry eng. And Remote Sensing 1989 ,55 n 10

[٨] Berliant A.M.Geoiconica,Moskva-1996 p-15 ( باللغة الروسية)

Tikonov V.S.: Geoinformatica, MGU ,1996 p-43 (باللغة الروسية)

(الشكل-١ -آ)

احتواء نظم المعلومات الجغرافية

لكل من الكارتوغرافية والاستشعار عن بعد كما يراها بعض الباحثين

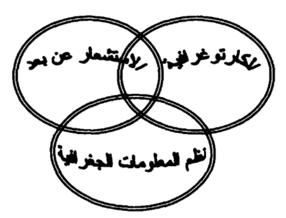



(الشكل ١-ب)

احتواء الكارتوغرافية

لكل من الاستشعار عن بعد

ونظم المعلومات الجغرافية كما يراها فريق ثان




الشكل-١-ج

العلاقة المتكافئة بين كل من الكارتوغرافية والاستشعار عن بعد ونظـــم المعلومـــات الجغرافية كما يراها برليانت

## ٢- علاقة نظم المعلومات الجغرافية بالاستشعار عن بعد:

يشترك الاستشعار عن بعد مع علم الخرائط، بكون مادتـــه مكانيـــة ترتبـــط بســـطح الأرض، وأن المنتج النهائي لكل عملية تفسير للصور الجوية أو الفضائية هي خرائــط غرضية تهدف إلى تغطية معلومات محددة عن الموضوع المدروس، مع إمكان شمول النتائج لمعلومات رقمية وبيانية أخرى، ولا يختلف هذا عن مخرجات علم الخرائـــط، إلا باعتماد الاستشعار عن بعد على الصور والمنعكسات الطيفية المختلفـــة لســطح الأرض -Images، بالدرجة الأولى، ثم اعتماده على مصادر المعلومـــات الأخـــرى التي تصادف في علم الخرائط أيضاً. ومن هذا المنطلق يمكن القول إنّ الاستشعار عن بعد أنه هو أيضاً وليد علم الخرائط، كما نظم المعلومات الجغرافية، ولاسيما إذا علمنـا أن مختلف الخرائط الآن توضع انطلاقاً من الخرائط الطبوغرافية، التي توضع بدورها على أساس التصوير من الأعلى لسطح الأرض، وبالتـــالي فـــإن القاســم المشـــترك للاستشعار عن بعد ونظم المعلومـــات الجغرافيـــة هـــو الأصـــل الواحـــد المرتبـــط بالكاتوغرافيا، وبالمكان، مع الاختلاف في التركيز على مصادر معلومات وطرائـــق البحث التي تميز كل منهما عن الآخر. ففي الوقت الذي يعتمد الاستشعار عـــن بعـــد على الصور والمنعكسات الطيفية الأخرى كمصدر أساسي للمعلومـــات عـــن ســـطح الأرض، فإن نظم المعلومات -مثلها مثل علم الخرائط- تعتمد على مصادر معلومـــات مكانية متنوعة، دون التركيز على مصدر محدد، ولكنها تختلف مع ذلـــك عـــن علـــم الخرائط بالوسائل المستخدمة، والتركيز على المبدأ المنظومي وتقانات الحاسب فـــي دراسة المسائل المكانية المطروحة وإيجاد حلول لها، بل إن العمل بنظـــم المعلومـــات الجغرافية يرتبط دوما بحل مسائل مكانية محددة، ولا يقتصر على إظهار واقع، كمـــا تفعل بعض الخرائط.

ولا بدَّ من القول: إنَّ كلاً من علم الخرائط والاستشعار يتكاملان مع نظم المعلومات من أجل الوصول إلى نتائج أفضل، وقد عبر كريشنا مورثي[9] عن العلاقة بين الخرائط ومعطيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية بقوله: يتكامل استخدام مختلف أنواع المعطيات ومعالجتها وتحليلها من أجل تحديد بدائل التنمية، باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. فمثلاً يؤدي تكامل الخرائط والمعلومات الجيولوجية والجيومورفولوجية والهيدروجيولوجية واستعمالات الأراضي، مع التحريات الجيوفيزيائية، إلى تحديد مناطق الأمل لوجود المياه الجوفية، ولا توجد وسيلة للجمع بين هذه المعطيات وتحليلها مجتمعة سوى نظم المعلومات الجغرافية.

إن ما يجمع بين كل من علم الخرائط والاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، هو التعبير عن محتويات المكان من خلال الصور المعالجة أو الرسوم الكارتوغرافية، وذلك بالاعتماد على وسائل وطرائق مختلفة في البحث والاستنتاج، تتراوح بين الوسائل والطرائق اليدوية التقليدية، وبين الطرائق الآلية والمعالجة الرقمية. كما يجمع بين هذه الفروع العلمية خدمتها للعلوم المكانية مثل العلوم الجغرافية والجيولوجية والهندسية والتاريخية.[10] وتصح تسميتها الفروع التخديمية للعلوم المكانية، وإذا كانت نظم المعلومات الجغرافية هي المحرك الجديد الذي يجمع مزايا علم الخرائط وطرائق الاستشعار عن بعد، فإن ذلك لا يعني انتهاء دورهما لصالحه، بل هما الركيزة الأساسية التي ينطلق منها، وجزء هام من الآلية التي يتحرك بها، وجزء هام من المنتج النهائي الذي يقدمه بصيغ جديدة من حيث الشكل والمضمون.

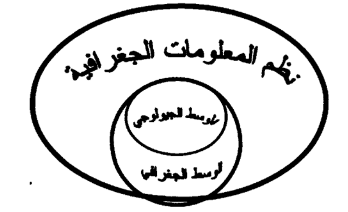
---

[9] كريشنا مورثي ي.ف.، وكالة الفضاء الهندية، التكامل بين الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في التنمية المستدامة، الندوة الدولية السابعة لتطبيقات الاستشعار عن بعد، دمشق ١٩٩٦

[10] بهجت محمد – المعلوماتية ونظم المعلومات الجغرافية ومستقبل البحث الجغرافي،الندوة الجغرافية الأولى، جامعة دمشق ١٩٩٥

## ٣- العلاقة بين نظم المعلومات الجغرافية والعلوم المكانية الأخرى:

عبر سربنيوك - Serbenuk عن العلاقة بين نظم المعلومات الجغرافيــة وكــل مــن الوسطين الجيولوحي والجغرافي، والمعطيات المرتبطة بهما من خلال إمكان احتــواء نظم المعلومات الجغرافية المعلومات الجيولوجيـــة والجغرافيــة المتوافــرة كافــة، ومعالجتها لخدمة أغراض محددة، سواء كانت هذه المعلومات تقليدية -مباشـــرة تــم الحصول عليها نتيجة الملاحظة والقياس المباشر، أم حديثة تم الحصول عليها بتقانات الاستشعار عن بعد، ويرى سربنيوك من خلال الشكل التـــالي (الشــكل -٢-)الــذي وضعه ليوضح هذه العلاقة أن نظم المعلومات الجغرافية تضم الوسطين الجيولوجـــي والجغرافي ومعلوماتهما، بالإضافة إلى المعلومات عن الفضاء الخارجي [١١].




**الشكل-٢-**

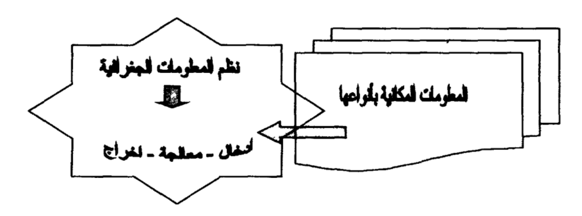
العلاقة بين نظم المعلومات

والوسطين الجيولوجي والجغرافي (عن سربنيوك)

---

[١١] serbenuk S.N. Cartographia I Geoinformatica Moscow 1993

ولكن لا بدَّ من الاختلاف قليلاً مع هذا الباحث، حيث يصح القول: إنّ نظم المعلومات الجغرافية، يمكن أن تضم المعلومات المتوافرة كافة عن الوسطين الجيولوجي والجغرافي، أو تلك المعلومات المكانية اللازمة لدراسة مسألة ما باستخدام هذه النظم،وهذه حالة مثالية، ولكن نظم المعلومات الجغرافية لا تضم الوسطين الجيولوجي والجغرافي/ بل معلومات عنهما، وبالتالي يكون الشكل التالي(-٣ -) هو الشكل الأنسب لهذه العلاقة.




(الشكل- ٣-) .

العلاقة بين مختلف المعلومات المكانية ونظم المعلومات الجغرافية ( الباحث)

وطالما أن المعلومات المكانية تخص مجموعة من العلوم الأساسية والهندسية، مثل الهندسة المدنية، والهندسة الزراعية، والهندسة الجيولوجية بفروعها، فإنّ علاقة هذه العلوم بنظم المعلومات الجغرافية طبيعي مثل علاقتها بعلم الخرائط وتطبيقات الاستشعار عن بعد.

## رابعاً: واقع استخدام نظم المعلومات الجغرافية في سورية:

ظهرت النماذج الأولى من نظم المعلومات الجغرافية في النصف الثاني من الستينيات، ووجدت أولى التطبيقات العملية لها في بداية السبعينيات، وكان علماء السويد وكندا سبّاقين في مجال وضع التصاميم البرمجية الأولى لهذه النظم، وفي مجال التطبيقات

الأولى باستخدامها. حيث وضعت مجموعة من الخرائط العقارية( كاداسترو) في السويد في نهاية الستينيات، ووضع توم لينسون–Tom Linson من كندا المخططات الأولى لمحتويات نظم المعلومات الجغرافية، في بداية السبعينات[١٢]. وفي أواسط السبعينيات كانت تمتلك السويد اثني عشر نظام معلومات جغرافية، مصممة لأغراض مختلفة، وبالرغم من كون هذه النظم كانت بسيطة بالمقارنة مع النظم الحالية، وتركز على حل مسائل محددة، فإنها كانت لبنة أساسية في طريق التطوير اللاحق، وشكلت المظهر العام والقاعدة البرمجية للجيل الأول من نظم المعلومات الجغرافية المتطورة[١٣].

ويصل عدد برمجيات نظم المعلومات الجغرافية الآن إلى نحو أربعمائة في مختلف أنحاء العالم، كما تم إصدار العديد من النسخ المعدلة من كثير من هذه البرمجيات، غير أن النظم الأكثر انتشاراً هي النظم التي تصمم في كل من الولايات المتحدة وأوروبة الغربية وكندا بفضل أعمال الدعاية والتسويق التي تنتهجها الشركات المصنعة، بالإضافة إلى التطور البرمجي الدائم، وتتخصص مؤسسات عديدة بتصميم نظم المعلومات الجغرافية وتطويرها (مثال: شركة–ESRI[١٤])، مثلما تتخصص شركات بنظم التشغيل والبرامج المكتبية(مثال– Microsoft) وشركات أخرى بالبرامج الهندسية مثل (AutoCAD ). وتعد شركة (ESRI ) التي تنتج برمجيات نظم المعلومات الجغرافية (Arc/Info) و(Arc/View ) و(Disk-top) من أكثر المؤسسات

١٢ Calcins H.M. , Information System Development in North America , Ottawa 1977 , p.93-13

١٣ Koshkarev A.V.,Tikonov V.C. ,Geoinformatica , cartogeosenter Geodisizdat,Moscow 1993 ( باللغة الروسية)

١٤ ENVEROMENTAL SYSTEMS RRESEARCH INSTITUTE (ESRI) USA

العلمية العاملة في هذا المجال، وتسعى شـــركات أخـرى لمنافســتها مثـل شــركة انترجراف-Intergraph، وشركة (ماب إنفو-Map/Info) وغيرها.

يتسارع في السنوات الأخيرة انتشار أنظمة المعلومات الجغرافية، وقد تحولــت إلــى صناعة حقيقية، تحقق منها الشركات المصنعة والمسوقة أرباحاً كبـــيرة تصــل إلــى مليارات الدولارات، كما تقدم لمستخدميها حلولاً توفر عليهم المليارات أيضاً. وتنتشــر المؤسسات التي تقتني هذه الأنظمة في كل الأقطار العربية، وتتنوع المؤسسات التـــي تقتنيها من عاملة في القطاع الزراعي إلى المؤسسات العاملة في القطـــاع العســكري والمساحي، والمؤسسات العاملة في التخطيط العمراني، وإدارة الخدمات العامة، وكذلك في الجامعات. وقد أنشأت دولة قطر مركزاً وطنيـــاً متخصصـــاً بنظــم المعلومـــات الجغرافية، مهمته تجميع ومعالجة جميع المعطيات المكانية للدولـــة، والتنســيق بيــن الجهات التنفيذية المختلفة لحل المسائل المكانية بالشكل الأمثل.[١٥]

أما في سورية فقد بدأت المؤسسات العلمية والتنفيذية في سورية بالتعرف إلى نظـــم المعلومات الجغرافية منذ بداية التسعينيات، وذلك مـــن خـــلال اطـــلاع العديـــد مـــن المختصين في العلوم المكانية على هذه النظم خارج سورية، ثم اقتنتها كل من الهيئـــة العامة للاستشعار عن بعد ووزارة الزراعـــة عـــام ١٩٩٢ و تبعتـــها وزارة البيئـــة بالإضافة إلى المركز العربي لدراسة الأراضي الجافة( أكســـــاد) والمركـــز الدولـــي للبحوث الزراعية في المناطق الجافة-إيكاردا)،ثم تبعتها مؤسسات أخرى مثل: مركـــز البحوث العلمية ومحافظة دمشق وجامعة دمشق، وجامعـــة حلـــب، ووزارات الـــري والإسكان والصحة.

---

[١٥] ARC NEWS( Newsbabar )-by ESRI ,4-1996, USA

وقد نفذت عدة مشاريع علمية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية في أكثر من مؤسسة تقتنيها، وتعد الهيئة العامة للاستشعار عن بعد سبّاقة بين المؤسسات الوطنية التي استقدمت واستخدمت هذه النظم، وقد دربت عدداً غير قليل من أطرها على استخدام هذه النظم، وربطتها بتطبيقات الاستشعار عن بعد، ولعلّ مشروع التنظيم العمراني لمدينة القرداحة، ودراسة المحميات الطبيعية في البادية، ودراسة واقع القطاع الزراعي في محافظة درعا [١٦]، والتخطيط البيئي المتكامل لجنوب غرب سورية، والتوسع العمراني في الغوطة الغربية [١٧]، أهم ما نفذته الهيئة حتى الآن باستخدام هذه النظم. كما تعدّ المشاريع العلمية المنفذة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية في كل من(أكساد وإيكاردا) من المشاريع الناجحة وأهمها المشروعات التي تتعلق بالمياه والنبات في الحماد وجبل البشري وجبل عبد العزيز.

وبالرغم من الخطوات التي تمت حتى الآن في مجال استخدام نظم المعلومات الجغرافية في سورية، فإن نسبة الاستفادة من الإمكانات الكبيرة لهذه النظم البرمجية ما زال ضئيلا، وما زالت الكوادر العاملة في هذا المجال بحاجة إلى مزيد من التجارب، بل إنه لا بدّ من التنويه إلى أن التطبيقات بهذه النظم يجب أن تتم بمشاركة فريق من المختصين في العلوم المكانية، وفي مقدمتهم الجغرافيون، غير أن مشاركة هؤلاء ما زالت حتى الآن قريبة من الصفر. بالرغم من أن العمل بنظم المعلومات الجغرافية – كما سبقت الإشارة– يعتمد على الربط بين العوامل والظواهر المكونة للمكان وحركته، وبالتالي يحتاج إلى الجغرافيين.فالتخصص الكبير الذي يميز العلوم في المرحلة

---

[١٦] عبد الرحيم لولو، صالح نصري.استطلاع واقع القطاع الزراعي في محافظة درعا، الندوة الدولية السابعة، الثامنة، لتطبيقات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية، دمشق ١٩٩٦،١٩٩٧

[١٧] خنساء ملحم، دراسة التوسع العمراني في الغوطة الغربية وآثاره البيئية والاقتصادية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقات الاستشعار عن بعد، رسالة ماجستير، قسم الجغرافية – جامعة دمشق–١٩٩٨

الراهنة يحمل في كنهه الترابط الوثيق بين التخصصات، وقد عبر أحد الخبراء في نظم المعلومات الجغرافية عن هذا الترابط حين قال: تستطيع أنظمة المعلومات الجغرافية أن تربط المعطيات المختلفة المتعلقة بالمكان، كأن تربط بين الإحصاءات السكانية في مدينة ما مع معدل أسعار السكن، وعدد المؤسسات الإنتاجية، ونسبة انتشار البطالة، ومستوى الدخول، ومعدل الإصابة بالأمراض، وغيرها من المتغيرات التي تتبادل التأثير [18]، وأن تحسب وفق قاعدة محددة -يضعها الخبير- نتائج الترابط بين المتغيرات. ولا شك أن متخصصاً واحداً لا يستطيع في معظم الأحيان الإحاطة بكل المتغيرات المكانية وفهمها فهماً كافياً، ولذلك فإن فرق العمل المكونة من عدد من المختصين، هي القادرة على الوصول إلى نتائج أكثر مصداقية.

إن نظم المعلومات الجغرافية لا تُطرحُ اليوم بديلاً للعلوم المكانية، بل على أنها طريقة بحث مُعينَة لها تعتمد على تقانات وبرامج حاسبية متطورة، للوصول إلى نتائج دقيقة وسريعة، ولا غنى عن العلماء المتخصصين بالدراسات المكانية من أجل إدارة هذه النظم والبحوث التي تنجز بواساطتها.

## خامساً: مثال تطبيقي: وضع سلسلة من الخرائط الإحصائية باستخدام نظام المعلومات الجغرافية أرك فيو ( Arc View )

### المشكلة المطروحة:

كثيراً ما يحتاج التعامل مع الإحصاءات المتوافرة على مستوى الوحدات الإدارية إلى تمثيل كارتوغرافي سريع، يصعب تنفيذه بالوسائط التقليدية، كما يتطلب العمل أحياناً المقارنة بين معطيات الموضوع نفسه في فترات زمنية مختلفة، أو استخراج ناتج

[18] Jerry Johnson , ESRI USA, نظم المعلومات الجغرافية، جريدة الحياة – ١٩٩٦/٧/٣ البحرين

التطور، وكذلك تطبيق معادلات إحصائية على البيانات المدخلة للحصول منها على استنتاجات رقمية تتحول إلى رموز مناسبة، حيث من الممكن أن تكون الموضوعات مرتبطة بقطاع اقتصادي أو خدمي معين، وينبغي أن تنظم له قواعد معلومات رقمية، يمكن إخراجها بسهولة على شكل خرائط وأشكال بيانية. ولا بدَّ من التنويه إلى أنَّ هذه المسألة معروفة الحل على صعيد دول ومؤسسات كثيرة، غير أن تنظيم قواعد معلومات مرتبطة بالوحدات الإدارية في سورية، وبأحد نظم المعلومات الجغرافية يعد أمرا قيد التجريب من قبل مؤسسات مختلفة، في قطاع الزراعة وقطاع الصحة،كل على حده، ولكنه لم يأخذ طريقه لأن يكون شاملاً لمختلف القطاعات، بحيث يمكن عدّ المشروع أساساً لتنظيم مصرف (بنك) وطني للمعلومات المكانية، مرتبط بنظم المعلومات الجغرافية.

## الحالة الدراسية:

وضع مجموعة من الخرائط الإحصائية على مستوى المحافظات في سورية، معتمدة على قاعدة بيانات مكانية مناسبة يمكن أن تكون نواة مصرف (بنك) للمعلومات المكانية الوطني، قابلة للاستكمال، والتطوير في أي وقت.

## مراحل الدراسة:

### ١– إدخال خريطة أساس لسورية تناسب تمثيل المعطيات الإحصائية:

اعتمد في إدخال خريطة الأساس على الطريقة التالية: أخذت خريطة جدارية جغرافية عامة لسورية موضوعة بمقياس ١/٦٠٠٠٠٠، ومحملة على قرص ليزري، تتضمن الحدود السياسية والإدارية والشبكة المائية وطرق المواصلات والمراكز البشرية، فتم إدخالها إلى برنامج أرك فيو – Arc View عن طريق الماسح الضوئي– Scanner، ثم أعيد رسم العناصر المطلوبة على شكل شرائح _ Liars، فتم تقسيم الحدود إلى

فئتين (دولية وإدارية) مع إمكان إضافة حدود المناطق الإدارية – Administrative Regions، وتقسيم الشبكة المائية الدائمة إلى فئتين (أنهار وكبيرة وعادية)، والمسطحات المائية إلى عذبة ومالحة، والمراكز البشرية إلى مراكز محافظات ومراكز مناطق،كما تم تقسيم طرق المواصلات إلى ثلاث فئات (أوتوستراد، رئيسة، فرعية )،بالإضافة إلى السكك الحديدية، حيث أدخل كل نوع في شريحة خاصة على حدة، وأخذ بالاعتبار أن الخرائط المخرجة قد تكون بمقياس ١/٢٠٠٠٠٠ أو أصغر، وإمكان إضافة عدد غير محدود من الشرائح الأخرى على خريطة الأساس عند الحاجة. (انظر الشكل –٤–خريطة الأساس)

لقد اعتمدت طريقة الرسم من الشاشة بعد المسح بدلاً من طريقة الإدخال عن طريق المرقم (الديجيتايزر– Digitizer)، لأن الإدخال عن الشاشة يسمح بتكبير الأصل (الخريطة المصدر) إلى أي مستوى، بالإضافة إلى إمكان اختصار عمليات الإدخال باستعمال خاصية تتبع الخطوط الممسوحة بوساطة أوامر خاصة، أو بوساطة برنامج التحويل من معلومات شبكة المسح (راستر– Raster) إلى البيانات المتجهية (Vector Data)،ولكن لم تستعمل هاتان الطريقتان بسبب بساطة الرسم نسبياً. وتم تعريف كل وحدة مساحية (محافظة) برقم محدد في قاعدة البيانات الوصفية.

- تشكيل قاعدة بيانات إحصائية على مستوى المحافظات في سورية، أدخلت فيها معطيات عن مساحة كل محافظة، وعدد سكانها، إضافة إلى إحصاءات زراعية وسكانية وخدمية مختلفة،مأخوذة من المجموعة الإحصائية السنوية، والنشرات الإحصائية الأخرى، والجدول التالي يبين إنموذجاً منها:

| اسم المحافظة | رقم التعريف ID | المساحة كم مربع | عدد السكان ( ألف نسمة ) | | | | | الولادات ١٩٩٧ | الوفيات ١٩٩٧ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ١٩٦٠ | ١٩٧٠ | ١٩٨١ | ١٩٩٤ | ١٩٩٧° | | |
| دمشق وريفها | ٠١ | ١٨١٤٠ | ١٠٠٣ | ١٤٦٨ | ٢٠٢٩ | ٣٠٤١ | ٣٣٢٩ | ٨٦٠٣٠ | ١٠٩٨٢ |
| حلب | ٠٢ | ١٨٤٨٠ | ٩٥٧ | ١٣١٧ | ١٨٧٩ | ٢٩٧٥ | ٣٢٨٣ | ١٢٤٩٤٠ | ١١٩٠٢ |
| حمص | ٠٣ | ٤٠٩٤٠ | ٤٠١ | ٥٤٦ | ٨١٥ | ١٢١٧ | ١٣٢٧ | ٤١٣٨٤ | ٤٩٠٨ |
| حماة | ٠٤ | ١٠١٦٠ | ٣٢٤ | ٥١٥ | ٧٣٧ | ١٠٩٩ | ١١٩٥ | ٤١٤٣٤ | ٤٥١٢ |
| اللاذقية | ٠٥ | ٢٣٠٠ | ٥٢٧* | ٣٩٠ | ٥٥٥ | ٧٤٦ | ٧٩٦ | ٢٠٠٣٢ | ٣٦٢٦ |
| دير الزور | ٠٦ | ٣٣٣٦٠ | ٢٢١ | ٢٩٣ | ٤٠٩ | ٧١١ | ٨٠١ | ٣٥٥٣٨ | ٢٦٤١ |
| ادلب | ٠٧ | ٦١٠٠ | ٣٣٣ | ٣٨٤ | ٥٨٠ | ٩٠٥ | ٩٩٦ | ٤١٧٨٤ | ٤١٤٠ |
| الحسكة | ٠٨ | ٢٣٣٣٠ | ٣٥٣ | ٤٦٨ | ٦٧٠ | ١٠٢٣ | ١١٢٠ | ٣٣٩٢٠ | ٢٢٩٨ |
| الرقة | ٠٩ | ١٩٣٣٠ | ١٧٨ | ٢٤٤ | ٣٤٨ | ٥٥٣ | ٦١٠ | ٢٤١٧٨ | ١٩٨٣ |
| السويداء | ١٠ | ٥٥٥٠ | ١٠٠ | ١٤٠ | ١٩٩ | ٢٦٨ | ٢٨٦ | ٧١٥٣ | ١٢٢٦ |
| درعا | ١١ | ٣٧٣٠ | ١٦٨ | ٢٣٢ | ٣٦٣ | ٦٠٧ | ٦٧٧ | ٢٣٥٠٧ | ٢٤٣٠ |
| طرطوس | ١٢ | ١٩٠٠ | – | ٣٠٢ | ٤٤٣ | ٥٨٨ | ٦٢٤ | ١٤٣٢٣ | ٢٢٣٦ |
| القنيطرة | ١٣ | ١٨٦٠ | – | ١٦ | ٢٦ | ٤٩ | ٥٦ | ٦٣٨٣ | ٥٩١ |
| المجموع | | ١٨٥١٨٠ | ٤٥٦٥ | ٦٣٠٥ | ٩٠٥٣ | ١٣٧٨٢ | ١٥١٠٠ | ٥٠٠٩٥٣ | ٥٣٧٨٦ |

المصدر: المجموعات الإحصائية السنوية (١٩٨٧، ١٩٩٧)

ومن الواضح أن جدول المعلومات الوصفية الذي تم تنظيمه، والذي يحتوي حتى الآن على عشرات الحقول، ما هو إلا قاعدة يمكن توسيعها باستمرار. بل إن التحول من التقسيمات الإدارية الكبرى (المحافظات) إلى التقسيمات الأصغر (المناطق،ثم النواحي

° تقديرات منتصف العام

* يشمل هذا الرقم طرطوس وضواحيها، قبل أن تصبح محافظة مستقلة.

والقرى) سيؤدي بالتأكيد إلى خرائط غرضية أكثر دقة وتعبيراً عن التوزع الحقيقـــي للظواهر الجغرافية، غير أن هذا التحول الإيجابي مرهون بتوافر المعطيات على هــذه المستويات ولكل مناطق القطر في آن واحد.

ولا بدَّ من الإشارة أيضاً إلى اقتصار هذا المثال التطبيقي على الخرائط الإحصائيـــة، وعدم شموله معطيات جغرافية تمثل بطرائق كارتوغرافيـــة أخـــرى يوفرهـــا نظـــام المعلومات الجغرافية.

## ٢- معالجة المعطيات ثم إخراجها على شكل خرائط تحليلية وتركيبية:

تسمح برمجيات أنظمة المعلومات الجغرافية بإجراء العديد من التصحيحـــات، ســـواء كان على المعطيـــات الوصفيـــة- Attributes Data أم المعطيـــات الجغرافيـــة – Geographical Data، وقد تم القيام بالعديد من التصحيحات على المعطيات الجغرافية المدخلة. وباستخدام أوامر تحرير الخريطة – Edit Legend تم اختيار رموز مناسبة لتحويل المعطيات الوصفية وتحميلها على الخرائط، بما في ذلك اختيار أبعاد الرمـــوز وألوانها وأشكالها، قبل الانتقال إلى مرحلة الإخراج النهائي Leuot التي تـــم فيـــها إعادة كتابة العناوين الرئيسية والفرعية، وتحميل اتجاه الشمال والمقيـــاس، وتـــأطير الخريطة (كما في الخرائط المرفقة) (الأشكال-٥-٨).

ولا بدَّ من الإشارة إلى الصعوبات والنواقص الناجمة عن استخدام نظـــام المعلومـــات الجغرافية –أرك فيو– Arc- View: يتميز هذا النظام بسهولة استخدامه، ومرونتـــه، وبالمواصفات الجيدة التي يحتويها مـــع ملحقاتـــه (Spatial Analyst , Network Analyst,)، وبالرغم من ذلك فإن مخرجاته من الخرائط تعاني من نواقـــص هامـــة مثل:

- عدم التماثل في الشكل بين الرموز المتخذة داخل الخريطة وفي المفتاح

- عدم ربط الرمز في المفتاح بقيمة رقمية (إذا كان رمزا هندسيا – Chart).
- صعوبة التحكم بمقياس الكتابة العربية.
- عدم إمكان الدمج بين نوعين من الرموز في خريطة واحدة

وقد تم الاكتفاء بهذه الأمثلة القليلة والبسيطة، بالرغم من إمكان الحصول على عشرات الخرائط في وقت قصير جدا، بعد إدخال المعطيات الوصفية، لأن الغاية إبراز أهمية استخدام نظم المعلومات الجغرافية، وتشكيل قواعد المعلومات الجغرافية، التي تتطلب وقتا وجهدا كبيرين في البداية، ثم توفر في المراحل اللاحقة الوقت والجهد والنفقات أضعاف ما صرف على إنشائها.

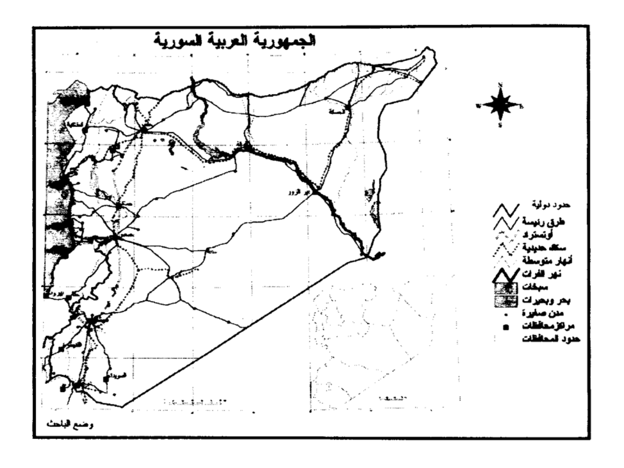
## سادساً: الخاتمة: مستقبل البحث المكاني في ضوء استخدام نظم المعلومات الجغرافية والمكانية الأخرى:

يرتبط البحث المكاني بالمنظومات المكانية، التي كانت الخرائط على مر العصور وما زالت تعبر عنها بأشكال وطرائق مختلفة، ومن الحق القول: إنَّ الخرائط والأشكال البيانية الأخرى تعد سمة هامة من سمات البحث المكاني، وقد قيل في هذا الصدد: إنَّ الخرائط سمة كل بحث جغرافي أصيل. وإذا كنا نتحدث اليوم عن نظم المعلومات الجغرافية، ونعدها أداة وطريقة في البحث المكاني، لأنها تضمنت دورا كارتوغرافيا يتمثل بكون الخرائط أهم مدخلات ومخرجات هذه النظم. بل إنه من الصواب القول: إنَّ نظم المعلومات جاءت كمرحلة متطورة من منهج البحث الكارتوغرافي، الذي وصل إلى مرحلة النمذجة الرياضية – الكارتوغرافية بوساطة الحاسب (كما ورد سابقاً). ولكن لابد من القول: إنَّ نظم المعلومات التي نعرفها اليوم تمتلك إمكانات تقنية وبرمجية كبيرة تفوق كل ما يتصوره غير المتعمق في برمجيات هذه النظم، وتستطيع بفضل إمكاناتها الفائقة هذه أن تنفذ عددا هائلا من العمليات التي كان من شبه

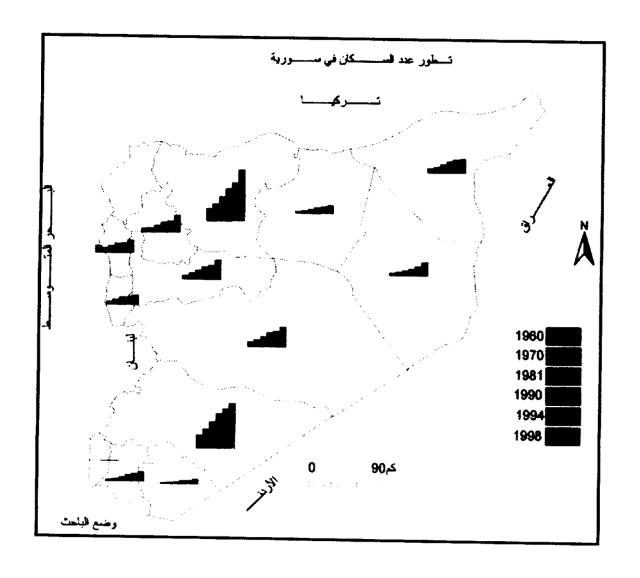
المستحيل تنفيذها بالوسائط التقليدية، وبخاصة عمليات الربط ما بين عدد كبير من العوامل المؤثرة والمتأثرة، وبشتى الأشكال والتراتيب، وزمن قياسي متناه في القصر.

ونظراً للعدد الكبير من الخصائص ( Functions) التي تتمتع بها هذه النظم فإن التعرف إليها والتمرس في استعمالها يحتاج إلى وقت واهتمام كبيرين، بل إلى نوع من التخصص في استخدامها، وقد يكون من المناسب وجود متخصصين في استخدام هذه النظم يعملون تحت إشراف الباحثين في العلوم المكانية، حيث يفضل أن ينصرف المختصون في العلوم المكانية إلى تحديد المسائل وأساليب حلها، والإشراف على هذا الحل بوساطة نظم المعلومات، وبمساعدة المختصين في استخدام البرمجيات.

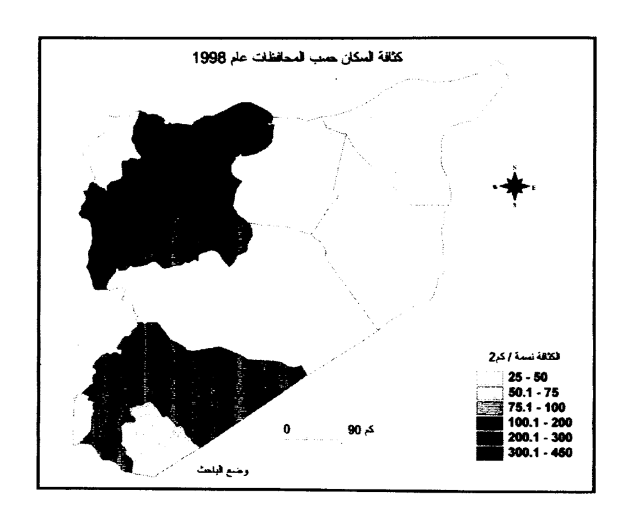
لقد أدى التطور التقني والانفجار المعلوماتي إلى ربط كل العلوم والتطبيقات، بل والحياة اليومية لكل شخص بعلوم الحاسب، وفرضت على كل مجتهد في عمله الاستعانة بهذه العلوم، مما يؤدي باستمرار إلى توسيع أفق الأفراد والجماعات وزيادة إنتاجهم وتحسينه، وقد تكرس ذلك من خلال تقنيات الربط المعلوماتي المتمثل بشبكة المعلومات الدولية(الانترنيت)، التي لا بدَّ أن يتسارع انتشارها أكثر لتشمل كل الأقطار والمؤسسات وكل الأفراد الراغبين، في أقرب الآجال، حيث لا يوجد مكان على الأرض يمكن أن يكون معزولاً لا تطاله عاصفة المعلوماتية العملاقة.


الجمهورية العربية السورية
دير الزور
حدود دولية
طرق رئيسة
أوتستراد
سكك حديدية
أنهار متوسطة
نهر الفرات
سبخات
بحر وبحيرات
مدن صغيرة
مراكز محافظات
حدود المحافظات
وضع الباحث

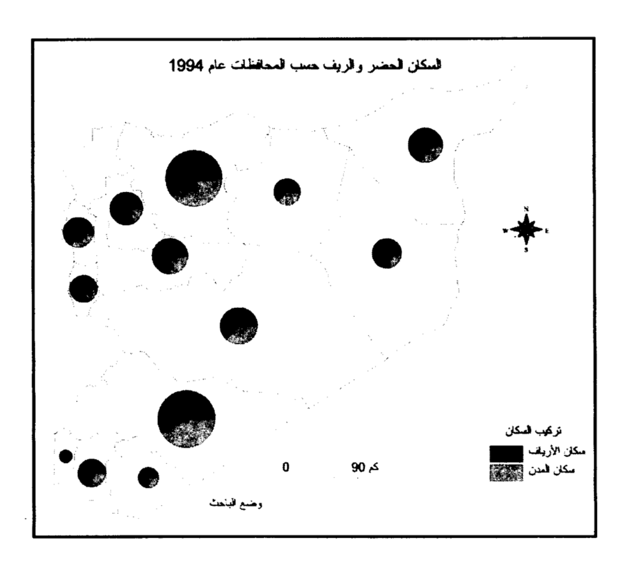
(الشكل ٤)


تطور عدد السكان في سورية
تركيا
العراق
N
1960
1970
1981
1990
1994
1998
0
90كم
الأردن
وضع الباحث

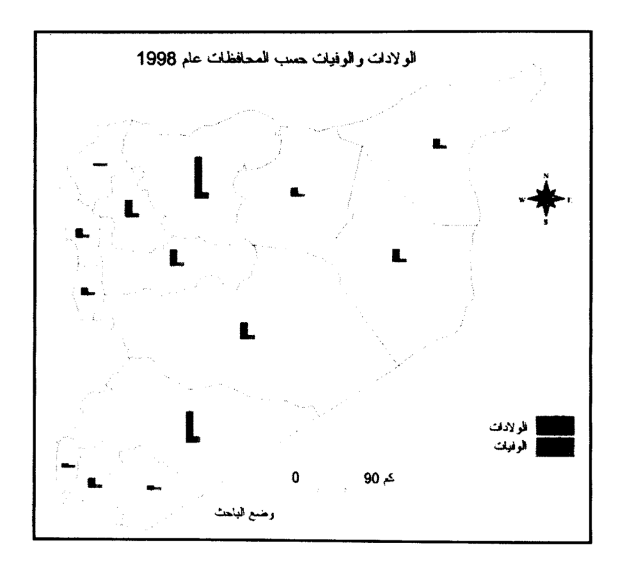
(الشكل ٥)


كثافة السكان حسب المحافظات عام 1998
الكثافة نسمة / كم2
25 - 50
50.1 - 75
75.1 - 100
100.1 - 200
200.1 - 300
300.1 - 460
0
90 كم
وضع الباحث

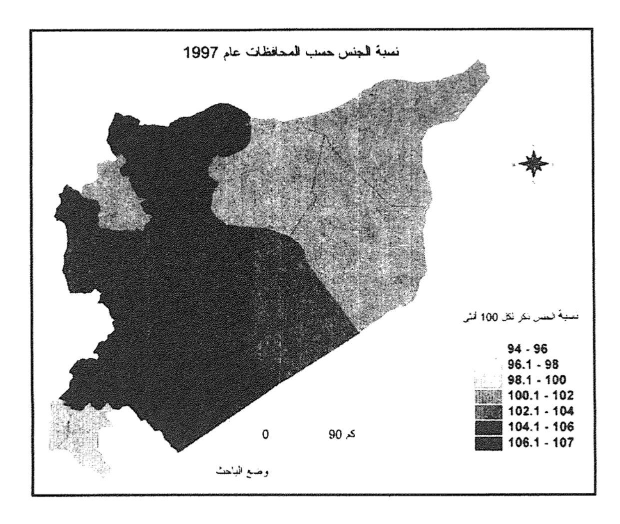
(الشكل رقم٦)


السكان الحضر والريف حسب المحافظات عام 1994
تركيب السكان
سكان الأرياف
سكان المدن
0
90 كم
وضع الباحث

(الشكل رقم٧)


الولادات والوفيات حسب المحافظات عام 1998
الولادات
الوفيات
0
90 كم
وضع الباحث

(الشكل رقم٨)


نسبة الجنس حسب المحافظات عام 1997
نسبة الجنس ذكر لكل 100 أنثى
94 - 96
96.1 - 98
98.1 - 100
100.1 - 102
102.1 - 104
104.1 - 106
106.1 - 107
0
90 كم
وضع الباحث

(الشكل رقم٩)

**POP. & DEMAOGRAPHIRS INDICATIORS**

**توزيع السكان السوريين حسب الجنس والمحافظات**
**في ١/١/١٩٩٩(بالألوف)**

**SYRIAN POPULATION DISTRILUTION BY SEX & MOHAFAZAT.**

**IN. /1/11999(000)**

| Place of Registration<br>Mohafazat | عدد الذكور لكل ١٠٠ أنثى (نسبة الجنس)<br>(Sex ratio) | من مجموع سكان القطر%<br>Total of Population | Sex الجنس<br>مجموع Total | <br>إناث Females | <br>ذكور Males | مكان التسجيل<br>المحافظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Damascus | 101 | 8.2 | 1432 | 711 | 721 | دمشق |
| Damascus raral area | 105 | 7.7 | 1341 | 655 | 686 | ريف دمشق |
| Aleppo | 101 | 23.1 | 4039 | 2010 | 2029 | حلب |
| Homs | 102 | 9.0 | 1582 | 784 | 798 | حمص |
| Hama | 102 | 8.8 | 1533 | 759 | 774 | حماه |
| Lattakia | 100 | 5.7 | 992 | 495 | 497 | اللاذقية |
| Deir-ez-zor | 97 | 6.3 | 1093 | 555 | 538 | دير الزور |
| Idlef | 102 | 8.0 | 1396 | 691 | 705 | إدلب |
| Al-Hasakeh | 99 | 6.4 | 1114 | 561 | 553 | الحسكة |
| Al-Rakka | 95 | 3.8 | 656 | 336 | 325 | الرقة |
| Al-Sweida | 100 | 2.3 | 398 | 199 | 199 | السويداء |
| Dar'a | 102 | 4.3 | 755 | 374 | 381 | درعا |
| Tartous | 101 | 4.4 | 773 | 384 | 389 | طرطوس |
| Quneitra | 100 | 2.0 | 356 | 178 | 178 | القنيطرة |
| Total | 101 | 100.0 | 17460 | 8692 | 8768 | المجموع |

تمثل هذه الأرقام عدد السكان السوريين المسجلين في سجلات الأحوال المدنية.

نسبة الجنس والكثافة حسب المحافظات طبقا لنتائج التعدادات للأعوام ١٩٧٠، ١٩٨١، ١٩٩٤

SEX RATIO & DENSITY BY MOHAFAZAT ACCORDING TO1970-1981 &1994 CENSUSES

جدول ٥/٢

| Mohafazat | الكثافة بالكم٢ | | | Sex Ratio عدد الذكور لكل ١٠٠ أنثى (نسبة الجنس) | | | | | | | | | المحافظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Total مجموع | | | Rural ريف | | | Urban حضر | | | |
| | 1994 | 1981 | 1970 | 1994 | 1981 | 1970 | 1994 | 1981 | 1970 | 1994 | 1981 | 1970 | |
| Damascus | 13754 | 10593 | 7090 | 106.9 | 107.3 | 106.5 | – | – | – | 106.9 | 107.3 | 106.5 | دمشق |
| Damascus Rural Area | 93 | 51 | 37 | 106.3 | 105.4 | 106. 8 | 106.4 | 104.8 | 106.8 | 106.1 | 106.4 | 106.7 | ريف دمشق |
| Aleppo | 106 | 102 | 82 | 106.3 | 104.7 | 105.5 | 103.1 | 100.2 | 103.3 | 108.3 | 107.8 | 107.3 | حلب |
| Homs | 28 | 19 | 13 | 104.2 | 104.7 | 104.4 | 102.7 | 102.9 | 101.9 | 105.5 | 106.5 | 107.3 | حمص |
| Hama | 124 | 83 | 58 | 104.6 | 105.2 | 104.5 | 103.7 | 104.1 | 102.8 | 106.3 | 107.3 | 107.7 | حماه |
| Lattakia | 324 | 241 | 169 | 104.8 | 105.9 | 107.5 | 104.4 | 105.7 | 107.3 | 105.3 | 106.2 | 107.8 | اللاذقية |
| Deir-ez-zor | 21 | 12 | 9 | 102.4 | 102.4 | 102.9 | 100.0 | 99.7 | 100.6 | 108.7 | 108.9 | 108.3 | دير الزور |
| Idleb | 148 | 95 | 65 | 103.8 | 103.6 | 104.4 | 103.4 | 102.8 | 103.4 | 104.9 | 106.6 | 108.0 | إدلب |
| Al-Hasskeh | 44 | 29 | 20 | 103.2 | 101.1 | 103.9 | 101.9 | 99.4 | 103.0 | 104.9 | 105.3 | 107.5 | الحسكة |
| Al-Rakka | 28 | 28 | 11 | 103.7 | 103.3 | 110.6 | 102.3 | 101.9 | 110.4 | 105.9 | 105.5 | 111.2 | الرقة |
| Al-Sweida | 48 | 36 | 25 | 95.3 | 99.5 | 102.0 | 94.3 | 98.2 | 101.1 | 97.8 | 102.7 | 104.5 | السويداء |
| Dar'a | 161 | 97 | 62 | 101.1 | 100.3 | 99.2 | 100.1 | 99.5 | 97.9 | 102.9 | 103.6 | 107.2 | درعا |
| Tartous | 308 | 234 | 160 | 104.5 | 105.9 | 105.4 | 104.9 | 105.7 | 105.1 | 103.2 | 107.1 | 106.8 | طرطوس |
| Quneitra | 26 | 14 | 10 | 101.9 | 104.2 | 108.2 | 101.9 | 104.3 | 108.2 | – | – | - | القنيطرة |
| Total | 74 | 49 | 34 | 104.7 | 104.4 | 105.3 | 103.0 | 102.3 | 103.8 | 106.5 | 107.0 | 107.1 | المجموع |

**POP. & DEMAOGRAPHIRS INDICATIORS**

**تقدير عدد السكان المتواجدين داخل القطر حسب المحافظات والجنس في منتصف عام١٩٩٩ (بالألوف)**

**ESTIMATE OF POPULATION ACTUALLY LIVING SYRIA AT MID YEAR OF1999,BY MOHAFAZAT AND (000)**

**Ta ble 10/2** جدول ٢/١٠

| Mohafazat | Total مجموع | | F إناث | | M ذكور | | المحافظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % | عدد Number | % | عدد Number | % | عدد Number | |
| Damascus | 9.4 | 1513 | 9.3 | 731 | 9.2 | 782 | دمشق |
| Damascus Rural Area | 12.7 | 2039 | 12.5 | 988 | 12.8 | 1051 | ريف دمشق |
| Aleppo | 21.8 | 3519 | 21.7 | 1706 | 22.0 | 1813 | حلب |
| Homs | 8.8 | 1410 | 8.8 | 690 | 8.7 | 725 | حمص |
| Hama | 7.9 | 1269 | 7.9 | 620 | 7.9 | 649 | حماة |
| Lattakia | 5.2 | 833 | 5.1 | 407 | 5.2 | 426 | اللاذقية |
| Dei-ez-zor | 5.4 | 872 | 5.5 | 431 | 5.3 | 441 | دير الزور |
| Idleb | 6.6 | 1065 | 6.6 | 523 | 6.6 | 542 | إدلب |
| Al-Hassakef | 7.4 | 1194 | 7.5 | 588 | 7.3 | 606 | الحسكة |
| Al-rakka | 4.1 | 654 | 4.1 | 321 | 4.0 | 333 | الرقة |
| Al-Sweida | 1.8 | 299 | 2.0 | 153 | 1.8 | 146 | السويداء |
| Dar'a | 4.5 | 732 | 4.6 | 364 | 4.5 | 368 | درعا |
| Tartous | 4.0 | 650 | 4.0 | 318 | 4.0 | 332 | طرطوس |
| Quneitra | 0.4 | 61 | 0.4 | 30 | 0.4 | 31 | القنيطرة |
| Total | 100 | 16110 | 100 | 7870 | 100 | 8240 | المجموع |

The number doesn't include Syrian population abroad لا يشمل السوريين في الخارج

السكان والمؤشرات الديمغرافية

توزيع الولادات المسجلة للعرب السوريين حسب الجنس والمحافظات ١٩٩٨

REGISTERED BIRTHS OF SYRIAN ARAB BY SEX & MOHAFAZAT, 1998

Table 11/2 — جدول ٢/١١

| Mohafazat | مواليد مكتومة سجلت ضمن العام وحدثت في أعوام سابقة Not declared births registered during the year & took place in pervious years | | | مواليد حديثة حدثت ضمن العام وسجلت فيه New births took place during year & registered during the Sam year. | | | | المحافظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع Total | إناث F | ذكور M | نسبة الجنس Sex ratio at birth | مجموع Total | إناث F | ذكور M | |
| Damascus | 1197 | 678 | 519 | 109 | 43918 | 20972 | 22946 | دمشق |
| Damascus Rural Area | 2469 | 1218 | 1251 | 106 | 35795 | 17414 | 18381 | ريف دمشق |
| Aleppo | 20016 | 9648 | 10368 | 106 | 108768 | 52837 | 55931 | حلب |
| Homs | 2190 | 1101 | 1089 | 104 | 38814 | 19062 | 19752 | حمص |
| Hama | 3361 | 1678 | 1683 | 108 | 38788 | 18606 | 20182 | حماة |
| Lattakia | 643 | 338 | 305 | 107 | 19195 | 9275 | 9920 | اللاذقية |
| Dei-ez-zor | 6381 | 3073 | 3308 | 100 | 29503 | 14710 | 14793 | دير الزور |
| Idleb | 4821 | 2370 | 2451 | 105 | 41164 | 20059 | 21105 | إدلب |
| Al-Hassakef | 12050 | 5927 | 6123 | 105 | 20869 | 10169 | 10700 | الحسكة |
| Al-rakka | 6315 | 3071 | 3244 | 93 | 18028 | 9341 | 8687 | الرقة |
| Al-Sweida | 356 | 183 | 173 | 106 | 6376 | 3099 | 3277 | السويداء |
| Dar'a | 2150 | 1090 | 1060 | 104 | 20542 | 10067 | 10475 | درعا |
| Tartous | 682 | 353 | 339 | 107 | 14154 | 6850 | 7304 | طرطوس |
| Quneitra | 355 | 166 | 189 | 104 | 6098 | 2996 | 3102 | القنيطرة |
| Total | 62996 | 30894 | 32102 | 105 | 442012 | 215457 | 226555 | المجموع |

## POP. & DEMAOGRAPHIRS INDICATIORS

توزيع الوفيات المسجلة للعرب السوريين حسب الجنس والمحافظات١٩٩٨

## REGISTRETED DEATHS OF SYRIAN ARAB BY SEX & MOHAFAZAT

**Ta ble 12/2** **جدول ٢/١٢**

| Mohafazat | وفيات مكتومة سجلت ضمن العام وحدثت في أعوام سابقة Not declared deaths registered during the year & took place in previous years. | | | وفيات حديثة حدثت ضمن العام وسجلت فيه New deaths took place and registered during the same year. | | | محافظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مجموع T | إناث F | ذكور M | مجموع T | إناث F | ذكور M | |
| Damascus | 217 | 103 | 114 | 6932 | 2929 | 4003 | دمشق |
| Damascus Rural Area | 405 | 226 | 179 | 4160 | 1883 | 2277 | ريف دمشق |
| Aleppo | 2194 | 1057 | 1137 | 11082 | 4996 | 6086 | حلب |
| Homs | 494 | 256 | 236 | 4487 | 1941 | 2546 | حمص |
| Hama | 721 | 350 | 371 | 4173 | 1872 | 2301 | حماه |
| Lattakia | 299 | 152 | 147 | 3320 | 1440 | 1880 | اللاذقية |
| Dei-ez-zor | 443 | 210 | 233 | 2599 | 1116 | 1483 | دير الزور |
| Idleb | 620 | 310 | 310 | 3699 | 1736 | 1963 | إدلب |
| Al-Hassakef | 699 | 292 | 407 | 2453 | 1224 | 1229 | الحسكة |
| Al-rakka | 387 | 188 | 199 | 1964 | 914 | 1050 | الرقة |
| Al-Sweida | 112 | 63 | 49 | 1253 | 544 | 709 | السويداء |
| Dar'a | 553 | 308 | 245 | 1738 | 820 | 918 | درعا |
| Tartous | 199 | 103 | 96 | 2000 | 867 | 1133 | طرطوس |
| Quneitra | 38 | 18 | 20 | 651 | 311 | 340 | القنيطرة |
| Total | 7382 | 3639 | 3743 | 50511 | 22593 | 27918 | المجموع |

# المراجع والمصادر

## المراجع العربية

١ –د. بهجت محمد – المعلوماتية ونظم المعلومـــات الجغرافيـــة ومســـتقبل البحـــث الجغرافي،الندوة الجغرافية الأولى، جامعة دمشق ١٩٩٥

٢- د. صفوح خير، البحث الجغرافي، مناهجه وأساليبه، جامعة دمشق -١٩٧٨

٣- خنساء ملحم، دراسة التوسع العمراني فـــي الغوطـــة الغربيـــة وآثـــاره البيئيـــة والاقتصادية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقات الاستشعار عـــن بعـــد، رسالة ماجستير، قسم الجغرافية – جامعة دمشق-١٩٩٨

٤- كريشنا مورثي ي.ف.، وكالة الفضاء الهندية، التكامل بين الاستشعار عن بعـــد ونظم المعلومات الجغرافية في التنمية المستدامة، الندوة الدولية السابعة لتطبيقـــات الاستشعار عن بعد، دمشق ١٩٩٦

٥- عبد الرحيم لولو، صالح نصري.استطلاع واقع القطاع الزراعي فـــي محافظـــة درعا، الندوة الدولية السابعة، الثامنة، لتطبيقـــات الاستشـــعار عـــن بعـــد ونظـــم المعلومات الجغرافية، دمشق ١٩٩٦،١٩٩٧

٦- جيري جونسون: نظم المعلومات الجغرافيـــة، جريـــدة الحيـــاة – ١٩٩٦/٧/٣ Jerry Johnson , ESRI USA, البحرين

## المراجع الأجنبية

7- Berliant.A.M: Teoretichekie Problemi Cartography, MGU ,1993,p123 ( باللغة الروسية)

8-Berliant A.M.: Geoikonica, Moskva, Astrea –1996- p-15.(باللغة الروسية)

9- Berliant A.M.:Obraz prostranstva: Karta I informatsia < Moscow, Misl,1986 ,240 c.(باللغة الروسية)

10- Calcins H.M. , Information System Development in North America, Ottawa 1977 , p.93-13(باللغة الروسية)

11- Koshkarev A.V., Tikonov V.C., Geoinformatica, cartogeosenter Geodisizdat, Moskva 1993(باللغة الروسية)

١٢ Salishev K.A.::Cartographicheski Method Isledovania, MGU, 1983,p14( باللغة الروسية )

13-Salishev K.A o Cartographicheskom Methode Issledovania , Vestnik MGU-1955 N10,.( باللغة الروسية )

14- serbenuk S.N. Cartographia I Geoinformatica Moscow 1993 (باللغة الروسية)

15-Luti, A,A Yazik Karti, soushnost,Systema,Founkci, A.N.USSR ١٩٨٨ (( باللغة الروسية)

16 Fisher P.E.,Lindenberg R.E. Ondistantion among Cartography Remote Sensing and Geographic Information Systems 11 Photogrammetry eng. And Remote Sensing 1989 ,55 n 10

17- Tikonov V.S.: Geoinformatica, MGU ,1996 p-43( باللغة الروسية )

18- ARC NEWS (Newsbabar)-by ESRI, 4-1996, USA

* تاريخ ورود البحث ٢/٢/١٩٩٩.

# تجربة الخمرة في شعر عرار

## "دراسة تحليلية"

د. محمد أحمد ربيع

كلية الآداب–جامعة جرش

ملخص

*يرصد هذا البحث، تجربة الخمرة في شعر عرار. وقد توصل صاحبه إلى أن عرار هو سيد شعراء الخمرة في هذا العصر. وعل الرغم مما حققه هذا الشاعر من الأفكار الناضجة والمعاني الجديدة في قصيدة الخمرة،إلا أنه ظل مشدوداً إلى جذور هذا الموضوع الممتدة إلى القديم وعلى الخصوص إلى الشاعر أبي نواس، كذلك تأثره بأفكار عمر الخيام.*

*وقد عالج البحث تجربة الخمر لدى عرار، في أسباب وأفكارها وأكد على الدلالات الجديدة التي سعت إلى تحقيقها، كالدلالات الاجتماعية والأخلاقية، فضلاً عن معالجة الجوانب الشكلية المتصلة بهذه التجربة، وكالصورة و اللغة فضلاً عن بحث مسألة الصدق الفني في معالجتها.*

مقدمة:

احتفظ الشعر العربي في تاريخه الطويل، بالكثير من الموضوعات الشعرية التي أضحت منجزاً تقليدياً على مر العصور، كالمديح والهجاء، والفخر والوصف والرثاء والغزل والحكمة وغيرها. وكان وصف الخمرة واحداً من الموضوعات التي ارتبطت بتاريخ الشعر العربي منذ العصر الجاهلي. ويذكر لنا مؤرخو الشعر، أنّ هذا العصر، يحتفظ بالعديد من الشعراء الذين اشتهروا بوصف الخمرة، وفي مقدمتهم طرفة والأعشى وحسان بن ثابت وعبيد بن الأبرص وعدي بن زيد.

ووصف الشاعر الجاهلي "مجالس اللهو وحانات الخمر وما فيها من قيان ورقص وغناء. وقد وقفوا عندها وقفة هادئة متأملة فيها فن و إبداع،وتناولوا الخمرة ووصفوا مجالسها وأثرها في شاربها وذكروا لونها وصفاءها وطعمها وما تفعله في النفوس، وكان لحبهم للخمر أن شبهوا ريق محبوباتهم بالخمر طيباً ونكهةً)[١].

وقد عدّ شعراء الجاهلية شرب الخمر (من علائم السخاء والأريحية والكرم وأنها تبعث في النفوس، القوة والنشوة، وتهز للكرم والعطاء)[٢] ووصف عدي بن زيد سقاتها ولونها وطعمها وشكلها في الكأس[٣]. ولا نجد شاعراً جاهلياً يخلو شعره من ذكر الخمر والتفاخر بشربها أو وصف مجالسها، والسعي إلى حانوتها وسبائها[٤]

ويعد الأعشى سيد الشعراء الجاهلية في وصف الخمرة ومجالسها وأثرها في النفوس وفي وصف سقاتها وكؤوسها، وما يسودها من صخب وغناء ورقص ولذة[٥].

ولم يترك الأعشى شيئاً يتعلق بالخمرة إلا وصفه وأتى على ذكره، حتى أنه وفي غير موضع وصف ما كان بينه وبين البغايا من مجادلة ومساومة، وكذلك ما كان بينه وبين الخمار من جدال ونقاش (ولم يغادر الأعشى معنى من معاني الخمر أو صفة من

صفاته إلا ذكرها وأفتن في وصفها، وقد أجاد في تصوير أثرها في الشاربين، وفعلها في الرؤوس والعظام والمفاصل)(٦).

وأحياناً يسوقون حديثهم عن الخمر مع (الحديث عن فتوتهم وكرمهم، على نحو ما نرى في ملعقة طرفة.....أما عند الأعشى فنجدها فاتحة كثير من القصائد، تالية لبعض غزله.....وكأنه يقدسها تقديساً)(٧).

ووصف الأعشى للخمرة يفيض بالحيوية إذ يجسم فيه بيئتها ومجالسها، وما يقوم فيها من السقاة والمغنيين والإماء الخليعات، وما يضرب عليه العازفون من آلات اللهو، والأعشى لا يصف مجالس الخمر فحسب، بل يصف وصفاً دقيقاً أوانيها وألوانها، وما تفعله بعقول الشاربين......وهو في ذلك يقترب من ذوق جماعة المجان في العصر العباسي أمثال أبي النواس.

وعلى العموم فان شعر الخمر عند الأعشى قد أتسم بدقة وشمولية وصدق العاطفة، إذ لا نكاد نقرأ خمرياته حتى نحس فيها الإحساس الصادق كما نحس القدرة على استيعاب كل دقائقها بعمق وشمولية.

وإذ نمضي إلى العصر الأموي، حيث تتسع الفتوحات وتمتد إلى خراسان والعراق وغيرها نجد البيئة الإسلامية الجديدة تنفتح على الحضارات الأجنبية، فيكثر استمتاع الناس بالحياة وببهرجتها، ويقبل الشعراء على الخمرة يعبونها عباً شديداً، ويصفونها وصفاً دقيقاً ونجد دور الغناء والعبث تمتد إلى بيئة الحجاز حيث شعراء الخمرة أمثال أبن ميادة وأبن هرمة، وفي العراق نجد أمثال سحيم بن وثيل الرياحي التميمي والسرادق الذهلي وحارثة بن بدر ومالك بن أسماء والأقيشر الأسدي. ولهؤلاء الشعراء شعر يذكرون فيه الخمرة التي يعتدون بشربها ويصرون على السعي إليها(٨)

وحين نمضي إلى بيئة خراسان نقرأ هؤلاء، الشمردل بن شريك وحماد الرواية وحماد عجرد ويحيى بن زياد(٩).

وفي العصر العباسي شاع اللهو والاستمتاع باللذة، وارتبط بسوق الجواري والغلمان وكثرت فيه مجالس الشرب وحانات بيع الخمور، وانغمس الكثيرون في بؤرة الرذيلة، وساد العبث لدى الشباب الماجن، الذي يندفع وراء الشهوات وقد عكس شعر أبي نواس ذلك الوجه من الحياة الاجتماعية في العصر العباسي[١٠] وبرز من شعراء الخمرة في هذا العصر، بشار بن برد ووالبة بن الحباب وحماد عجرد ومسلم بن الوليد وداوود بن رزين والحسين بن الضحاك والفضل الرقاشي واسماعيل القرطايسي وعلى رأس كل هؤلاء الشاعر أبو نواس الذي قال عنه أحد الباحثين " أنه أكثر الشعراء نظماً في الخمر وأكثرهم إبداعاً في وصفها ووصف مجالسها وندمانها مما لم يعرف الشعر العبي له مثيل. ومما تفرد به أبو نواس أنه ألف قصائد كاملة في الخمر"[١١].

كما أنه زاد على كل من تقدمه وفاق كل من جاء بعده في وصف الخمرة، لأنه جعل منها موضوعات تامة ذات تفاصيل، وقصر القصيدة على الخمر كما قصر أبن أبي ربيعه القصيدة على الغزل.

والواقع أن أبا نواس لم يكتفي بوصف الخمرة وصفاً ظاهرياً وواقعياً بل وعاها وعياً عميقاً في أحاسيسه ومشاعره وامتزجت بعواطفه واستقرت في وجدانه حتى صار بحق زعيم شعراء الخمرة...دون منازع.

لكن الأهم من هذا كله هو ما حققه (في قصيدة الخمرة من ملامح القصص والمسرح كالحوار وتعدد الشخصيات وعنصر الزمان وعنصر المكان وما شاع في فنه الخمري من حركة وحيوية تسود جو القصيدة كلها. وكل ذلك في لغة سهلة ممتعة تحقق البساطة في التعبير والمتانة في التركيب والجمال في الصياغة، مع قدر غير قليل من الصور البلاغية وخاصة الاستعارية منها[١٢]

والسر في قوة شعر الخمرة عند أبي نواس هو أن هذا الشاعر أحب الخمر حباً جما بل صارت مخلوقاً ذا شخصية تألفت مع ذاتيته وتتصل بأعماق أسرار نفسيته[١٣].

وأبو نواس في تعلقه بالخمرة (يتحدى سلطان الأب وسطوة القانون وقواعد المجتمع ومراسيم الأخلاق وأوامر الدين. بل هو يتهكم ويسخر بالآخرين سخرية لاذعة أن هم حاولوا ردعهم عن شرب الخمرة[١٤]

أما نوع حبه للخمرة فيتفوق فيه على كل من سبقه ولحق به، فهو يحبها حي الإكبار ويعدها شيئاً نفيساً وجليلاً وعزيزاً، بل يعدها أثمن شئ في الوجود وهو ينزلها عن كل وضيع وسفيه يحاول الاقتراب منها فالخمرة عنده لا يقدرها حق قدرها، ألا من أوتي نصيباً عالياً من التهذيب واللطف ودماثة الخلق. وأكثر ما يؤكد عليه أبو نواس في وصفه للخمرة مجلسها، فقد وضع له شروطاً لا تتوافر ألا لدى الذين يقدرونها ويعتزون بها.

وعلى الرغم من وصف الشعراء القدماء لضوئها ولونها ألا أن هذه الصورة تميزت عند أبي النواس بالحركة والتوثب، وليس هذا فحسب فأبو نواس يفلسف الخمر حين يعدها كائناً حياً وسراً للحياة وروحاً متوثبة كذلك هي عنده تصل إلى حد التقديس والعبادة بل أنه ليحس بها إحساساً جنسياً

وأول مرة نجد تشخيصاً للخمرة حين يشبهها بالعروس التي تخطب ويغالى في مهرها، بل أنه ليعبر عن إحساس الولد للأم[١٥].

تلك هي المعاني والأفكار التي حماتها قصيدة الخمرة عند أبي نواس، مما لا نجد له نظيراً لدى كل من وصف الخمرة وتحدث عنها من الشعراء الذين سبقوه أو تلو عصره

## في شعر عرار

وإذ مضينا مع عرار في الحديث عن الخمرة وشعرها، ألفينا فيضاً من النصوص التي لا يمكن اقتحام أبعادها بيسر وسهولة، لكثرة ورودها في شعر هـذا الشـاعر، الـذي أخلص الفن لهذا اللون من الشعر إخلاصاً يمتلك فيه العمق ويتحـرى الصـدق دون منازع.

وأغلب الظن انه يتصدر فيه كل شعراء عصره. وإذا كان أبو نواس قد اندفع إلى شعر الخمرة بدوافع اجتماعية وخلقية ونفسية وغيرها، فأن بعض هذه الأسباب قـد دفعـت بشاعر هذا العصر إلى أن يلج شعر الخمرة من الأبواب نفسها.

وبدءا نقول بأنّ الشاعر لم يمارس شرب الخمرة تحدياً لدينه أو تنصلاً من إيمانه بالله، لقد مات عرار مؤمناً بربه إيماناً واضحاً لا لبس فيه، فهو يستعين به فـي مقارعتـه للخصوم والرد على الظالمين.

وحادث غدر قـد أرادوا فردهـم ... بغيض اله الناس فانظر عجائبـه

اله إذا ما شـاء أيـد عـبـده ... وان شاء فالباغي تـرَ الله غالبـه

وهو في البيت التالي اكثر وضوحاً في إيمانه بالله وأشد استجابة لأوامره، حيث يقول:

ولله منـي جـانب لا أضيعـه ... وللـهو منـي والصبابـة جـانب

لكن هذا يفسر التناقض الذي وقع فيه عرار – كما أبو نواس _ بين إيمانه لا لبس فيه، وبين تجاوزه له في سلوكه وأفعاله.

وشعر عرار الذي بين أيدينا، يوقفنا على الأسباب الكامنة وراء هذا الموقف، فعرار لا يضمر في نفسه ما ليس في لسانه، على عكس ما كان يراه في مجتمعه مـن زيـف ورياء ونفاق وخداع، وعز عليه أن تهدر القيم العالية من أناس يتلبسونها زيفاً ونفاقـاً،

أما هو فيطلق العنان لسلوكه في السراء والضراء في آن مما قد يشكل تحدياً سافرا للقيم الدينية والأعراف الاجتماعية السائدة:

أدرها أيها الساقي أدرها انتظم الشرب
ودع عمان يسكرها الـ ـرياء الوقح والكذب[١٧]

وهذا موقف يتحدى فيه الشاعر، المزيفين من أدعياء الإصلاح على حدّ قوله.

وفي ظل هذا الموقف الذي يطلقه الشاعر على سجيته وطبيعته، تصير الخمرة أداة للكشف عن دعاة العدالة، وتعرية رواد حقوق الإنسان، بل للكشف عن المتظاهرين بالتقوى ودعاتها على حد قوله:

يا بنت تحقيق العدالة ركنه ولع القضاة براحة الوجدان
ولعي بكأس في ارتشاف رحيقه سكر يحيل النائبات أماني
وتظاهر المتصدرين لبيعهم لا عن تقي بحماية الأديان [١٨]

و لا ريب أن هذه الأفكار تنم عن الصراحة في مواقف الشاعر، وهي تذكرنا بالمواقف التي كان يعلنها الشاعر معروف الرصافي في نقده لمجتمعه.

٢- فلسفته في الخمرة:

أول شئ يكشفه الباحث في تجربة الخمرة عند عرار، هو أن هذا الموضوع يحقق لديه وحدة موضوعية، كاملة الابعاد، في المعاني والأفكار وطرق الأداء ويمنح القصيدة العرارية عمقاً عاطفياً كامل الصدق. والصدق في *ميدان الشعر* هو *الفيصل الأخير* للحكم على الشاعر وشعره. ولسنا نرى في معظم ما قرأنا لهذا الشاعر -أكثر صدقاً وأشد صراحة مع النفس والحياة والمجتمع والفن الشعري من هذا الشاعر وهو ما يدفعنا إلى الاطمئنان بعمق هذه التجربة وواقعيتها وصدقها. ولولا أننا قد الزمنا أنفسنا

بالمنهج التحليلي المعتمد على النص- أولاً، لكنا قدمنا صورة واقعية لعصر عرار ومجتمع المتمزق القائم على المفارقة الأخلاقية والاجتماعية، وهو ما دفع الشاعر إلى ثورة على واقعه، والتمرد على مجتمعه والتهكم بدعاة الإصلاح، والسخرية من رجال الدين ودعاته، متخذاً من الخمرة وسيلة للتخفيف من همومه واحباطاته وآلامه، ومن ثم للكشف عن عورات المزيفين والأدعياء ومن سار على نهجهم من المنافقين والكاذبين على حد قوله.

وأكد أزعم بأن تجربة الخمرة العرارية لوحدها، تقدم نموذجاً واقعياً صادقاً لصورة المجتمع، وأخلاق العصر وللنماذج البشرية التي طالها الشعر الشاعر والتي يتناقض فيها الوقائع مع المثال، فضلاً عن تجسيد المشاعر النفسية للشاعر، ومبادئه التي كان ينادي بها ويتطلع إلى تحقيقها.ولكن دعوته كانت ترتد إلى حيث صدرت، وكانت نداءاته تتراوح بين الثورة حيناً، واليأس حيناً آخر، ولكنها تجسد في الحالتين شخصية الشاعر وتعكس صورة مجتمعه

أول ما يصادفنا في التجربة العرارية للخمرة، موقفه المعلن عن شربها وحرصه على أن يسمع صوته للآخرين، وإصراره الشديد على شربها دونما رادع ديني أو حرج أخلاقي، فهو يعلن ذلك في صراحة متناهية تدفعه في ذلك، رغبة جامحة، يتحدى بها القيم والأعراف والمواضعات القائمة، بل انك تشعر انه يعبر عن نشوة عميقة حين يعبها عباً فيقول:

| | |
|---|---|
| أقبل الساقي فقولوا: (حيهلا) | وأديروا بينكم كأس الطلا |
| نحن لا نسقي و لكن نشرب | وإذا الناس مضوا لا نذهب |

ويتضح إصراره وصراحته وتحديه وصراحته اشد من ذلك في قوله:

| | |
|---|---|
| أشربت ؟ أي والله أنني | قد شربت وسوف أشرب[19] |

وعلى وفق هذا الموقف، يقول بصراحته المعروفة:

أدرهـــا أيـــــها الســــاقي أدرهـــا أيـــها الســـاقي [٢٠]

والتكرار في السطر الثاني، يسلط الضوء على الموقف المعلن الذي يتحدى به الشاعر مجتمعه الرافض لمثل هذا السلوك المتفلت من كل القيم والمبادئ والأصول التي يعتـد بها المجتمع. وفي قصيدة الخمرة، يفلسف عرار الحياة وفق أفكـاره ومواقفـه التـي تنسجم مع رغبته في اللذة، كتلك التي أعلنها عمر الخيام فإذا هو يصرخ:

قـد خلقنـا لصفـا لا للشـقا همنـا نصفـو ونلـهو أبـدا

بين ناي ورباب وشراب

ويندفع من منطلق فلسفته في الحياة ونظرته إليها، اندفاعاً شديداً، تجاه الخمرة، حتـى يكاد يغرق إلى آذانه من شدة عشقه لها وتمسكه بها وبحيث يرى أن الحياة مـن دون خمرة، لا قيمة لها فيقول عن نفسه[٢١]

هـو لا يعيـش ولـن يعيـش بغـير باطيـة الشـراب

إذ يرى قسم من الدارسين، أن الخمرة كانت وسيلة يتخفف بها الشاعر مـن همومـه ويسعى عبرها إلى تأكيد فلسفته في الحياة، ويرفض كل القيم السـلبية السـائدة فـي مجتمعه، فأن بعض هذا الشعر يكاد يكون غاية في ذاته حين يصبح قيمة ترتفع علـى الدين والدنيا وكليهما:

سـأبيع ( الديـن) و( الدنيـا ) ( بسـكره)

ويبدو لنا أن عرار قد تأثر بكل الشعراء الذين فلسفوا حياتـهم وأفكـارهم فـي ظـل علاقتهم بالخمرة، وما تحققه لهم من شعور بالنشوة واللذة والسـعادة حتـى أضحـت حياتهم مرهونة بالخمرة ولذائذها وأجوائها ففي قول عرار[٢٢]

أنا أن مـــت فاغسـلوني بخمـر    أن ماء الكروم تحيـــي عظـامي

حنطوني بتربتـــها ثـم رشـــوا    كفـني مـــن رحيقـها المختـوم

وادفنونـــي فـــي حانـــة عنـــد دن    بيننا فســــكر الدنـــان مـــقيم

تأثر واضح بموقف الخيام وأفكاره التي يقول فيها إحدى رباعياته:

فبأوراق كرمه كفنوني

وبكرم بين الأصول ادفنوني

واغسلوني بالخمر فان الخمر فاقت

بصفافها ذاك الزلال الحلالا

ويمعن عرار في هذا الاتجاه اكثر فأكثر حتى تصبح الحياة عنده خمرا وغناء ولـــهو وعبثا:

وحيـاتي لا تسـل عــن كنهـــها    أنها حـــان وألحـــان وصـــدح[٢٣]

أفيمكن أن يعبر إنسان عن حقيقة الحياة بأكثر من هذا القول ؟ وكيف نوفق بين هـــذه الدعوة، ودعوته السابقة التي المحنا إليها والتي يقول فيها:

ولله منـــي جـــانب لا أضيعـــه    وللـــهو منـــي والصبابـــة جـــانب

فأين يذهب الجانب الأول الذي ذكره في هذا البيت؟ فأن دل هذا على شئ فإنما يـــدل على أن أفكار الشاعر قلقة، وآراءه مضطربة ومواقفه متناقضة.

ولسنا مع من لا يرى تناقضاً في مواقف عرار إزاء ما يحمله شعر الخمرة من أفكـار بحجة أنّ (إلحاحه) على الخمر ذكراً أو شرباً كان ردة فعل حادة على المفارقة القاسية التي كانت تتحقق أمام بصره وبصيرته كل يوم.[٢٤]

أين المفارقة بين مثال الشاعر وواقعة المتردي الذي نلمسه في مجتمعه المتمزق؟

فلو كان الشاعر عبر عن هذه الفكرة بالعبارة السريعة أو الإيماءة الخفيفة أو الفكـــرة المظللة أو كان المح لهذه الفكرة ببيت عابر، لقبلنا هذه الفكرة، لكننا نجد معظم شــعر الخمرة يلح على هذه الفكرة التي تحيله إنساناً يغرق في الخمرة إلى قمة رأســـه بـل وجدناه يستعين بمواقف وأفكار الخيام وأبي نواس وغيرهما، ممن غرقوا قبلــه بــهذا الاتجاه.

ويلح الشاعر على هذه الفكرة، فيتمادى بها ضارباً كل المبادئ الشــرعية والأصــول الاجتماعية، متهكماً بها مستهزئاً بما هو معروف عن دلالاتها الدينيـــة و الإنســانية فيقول:

ودع الساقي يـــدر كـــأس الطـــلا حســـبه لله فالســـكر أصـــح

وهذه تتقلب فيها القيم والمفاهيم الدينية كما تبدو في شعره ومرد ذلك في رأينـــا، هــو إشكالية الوعي التي رافقت ولا تزال ترافق الكثير من مثقفي هذا العصر في بلادنـــا. وفقدان هذا الوعي أو ضعفه، مشكله تطال العالم منذ قديم الزمان.

وفي ظل هذا نفسر المفارقة التي وقع فيها عرار حين كـــان يصـــدر عـــن موافقـــة وتفسيراته لأمور الدين والدنيا على حد السواء. وكان ينطلق في حياته وسلوكه ممـــا كانت تمليه عليه أفكاره و مواقفه في غياب الوعي الصحيح لحقائق الكـــون وفلســـفة الحياة والموت، وما يتصل بهما من ثواب وعقاب، وهو ما حير العديد من الشـــعراء الذين تصدوا لها أمثال أبي العلاء وعمر الخيام.

وعلى الرغم مما نراه من نضوج في بعض مواقفه في الحيـــاة وعلـــى الخصـــوص الجوانب الاجتماعية والسياسية منها. ألا أننا نلحظ له مواقف أخرى لا تشير إلى وعيه فيها وفهمه لها فهماً صحيحاً وعميقاً من ذلك موقفه من الحياة والمـــوت والحســـاب. وألا، فكيف نفسر قوله:

كتـــب الله علينـــا شـــــربها          ليـس خطـأ قـدر فنمحـــو[٢٥]

فهو هنا يبدو مؤمناً بالقدرية، وبها يعلل شرب الخمرة، ومحو خطأها تعليلاً لا ينم عنى وعي بالإسلام الذي يتضح فيه طريق الخير من طريـــق الشـــر وذلـــك فـــي قـــول تعالى(وهديناه النجدين)[٢٦] وفي أفكاره عن الخمرة، تفتفي عرار أثار من سبقوه مـــن الشعراء ولكنه يخفق في تجاوز المفارقة التي رافقة رحلته مع الخمرة، من ذلك قوله:

أنـــها رجـس ولكـــن ربنـــا          شأنه عفـــو وإعفـــاء وصفـــح[٢٧]

وربما استقى هذه الفكرة من أبي نواس الذي عبر عنها بقوله:

قد أسأنا كل الإساءة فاللهم صفحاً عنا وغفراناً وعفواً

وفكرة أبي نواس سليمة، لان الشاعر يطلب العفو والمغفرة من الله لذنب اقترفه، فـــي حين أن عراراً يفسر مبدأ المغفرة تفسيراً خطئاً يبيح له شرب الخمر ة التي حرمها الله تحريماً صريحاً في قوله:[٢٨]

﴿يا أيها الذين أمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون﴾

وتكاد هذه الأفكار أن تصبح ظاهرة في تجربة الخمر عند عرار

وعلى الرغم من قلق أفكاره وتناقض مواقفه فإنً صدقه الواقعي يعد أفضل ما يمـــيزه عن غيرة من الشعراء، ومن أجل ذلك يعبر عن كل ما يجول في نفسه وما يضمـــره في قلبه، لا يحابي أحداً، ولا يجامل أنساناً ولا يخشى في ذلك لومة لائم، فهو صريـــح مع نفيه ومع الآخرين على حد سواء.

أقصر ملامك إننـــي رجـل لقـد          بالكأس بعت خوابيا من دينـــي[٢٩]

٣-الموقف الرؤية

من الإشكاليات التي تثيرها تجربة الخمرة في شعر عرار، الموقف والرؤية اللذان أنطلق الشاعر منهما في التعبير عن همومه الواقعية، فعرار أحياناً يسعى إلى الخمرة لتكون معادلاً لشعوره بالإحباط الذي ألقى به في ظاهرة (مرض العصر) التي تنتج عن العجز في القدرة على تحقيق تطلعات الإنسان، وكان عرار يتطلع فعلاً إلى فيض من الآمال العريضة لمجتمعه كما يحكي ذلك شعره، لكن ذلك لم يستجب له، فارتد على أعقابه خائباً يائساً.

كان عرار يتطلع إلى وطن حر سوده العدالة و الطمأنينة، ويتحقق فيه الرخاء، وطن لا يعرف فيه الناس الذل والعسف، ولا يعكر صفوه دخيل، وكان يتخيل مجتمعاً خالياً من الكراهية والحقد، كالاستغلال والفقر، مجتمع لا مكان فيه للمزيفين والمنافقين والحاسدين، لكن شيئاً من ذلك لم يتحقق، فإذا هو يواجه عالماً يسوده الزيف وتعمه الطبقة، عالماً يغرق بالظلم والقبح، وتتحول فيه القيم العالية إلى مبادئ مزيفة، كل ذلك ألقى به في أحضان اليأس، أمام الإحباط فإذا هو يصرخ:

| | |
|---|---|
| هات اسقني (قعوار ) ليس يهمني | قول الوشاة (عرار) سكرانان[٣٠] |
| فالكأس لولا اليأس ما هشت له | كبد ولا حدبت علية يدان |
| والخمر لولا الشعر ما أنست به | شفه الأديب وريشة الفنان |

ويلحظ في الأبيات، العلاقة العضوية بين الفن الشعري وبين الحالة الرومانسية، فالكأس واليأس والشعر والأديب وريشة الفنان، تشكل حالة من الاندماج العضوي مع بعضها البعض.

وقد عبر تعبيراً مباشراً، إذ أفصح عن هذا الموقف الذي أسلمه إلى شرب الخمرة فقال:

| | |
|---|---|
| دعوني بهذا الكأس والطاس أتقي | صروف الليالي كلنا خطبها لجك[٣١]. |

قد تأكد إذا إنَّ عراراً يلوذ أحياناً كثيرة إلى الخمرة ليسري عن نفسه هموم الحياة ومآسيها و موازينها، وما تعرض له فيها من إحباطات وهواجس نفسيه قلقه.

وشعره في الخمرة يحتشد بهذه الدعوة، من ذلك قوله:[٣٢]

| | |
|---|---|
| هات ولى اسقنيها يا غلام | فقد مضى (شهر الصيام) |

ولعله أخذ هذا المعنى من بيت شوقي الذي يقول فيه:

| | |
|---|---|
| رمضان ولى هاتها يا ساقي | مشتاقة تسعى إلى مشتاق |

ويمضي شاعرنا في تأكيد هذا الموقف فيقول:

| | |
|---|---|
| هيا لنسري عند من | لم يعرفوا طعم الخصام |
| ودع السياسة للألى | قد أتقنوا صف الكلام |
| لبسوا الحرير وشعبنا | يا (هبر) ولا المضام |
| نقضوا العهود فلا عهو | د ولا وفاء ولا دمام |
| فتراهم يتململون | وفي الحقيقة هم نيام |

والمفارقة التي انتهى إليها الشاعر حقاً قد صارت عنده حلاً لمعاناته النفسية فقوله مثلاً:

واذهب ودعني استضيء بنور راقصة الظلام

فالنور الذي يستضيء به الناس من حيث المبدأ، يرتبط بالهداية، وليس بالرقص أو بالجمرة التي ترتبط به، كما يرى هو في هذا البيت، وهو ما يشكل مفارقة انتهت إليها أفكار الشاعر، وآراؤه في الحياة بعد أن ضل السبيل إلى إصلاحه، وقصائد عرار النقدية ترسم صورة كاملة الأبعاد لما كان يراه الشعر بوصفه مناناً ناقداً، فالواقعية الاجتماعية هي الوجه الثاني الذي سيعكس مأساة شعبه، وهي تشكل معي الواقعية السياسية صوره كاملة للواقع السيئ لبلده،وقد ورد في شعره من مفردات هذه الصورة:(٣٣)

لولا الرغيف وفقر أهلك واحتياجك للطعام
هل كنت ترضين الحياة كذا وفي هذا المقام
يا لقمة الخبز التي أشقت بحاجتها الأنام
وأذل مطلبها العزيز وفت في عضد الهمام

وفي هذه الصورة تأكيد على العصب الحساس لإنسانية الإنسان التي لا تتحقق بوجود الفقر الذي يؤول إلي الذل والمهانة والضعف والشقاء، كما تشير بذلك أبيات الشاعر، وهو يفسر إلحاح الشاعر على الوظيفة الاجتماعية والإنسانية للشعر، والتي حمل عبئها الشاعر، وكانت عبئاً ثقيلاً على عرار انتهى به في كثير من الأحيان إلى الشعور بالإحباط كما انتهى إلى الكثير من شعراء جيله.

وتفسير ذلك عندنا هو أن النصف الأول من هذا القرن حمل معه منعطفاً شديداً في تغيير البنية الاجتماعية العربية، وقد كان الشعراء في طليعة من قادوا هذا التغيير،

الذي لم يكن طريقاً سهلاً ميسراً بل كان صعباً ومعقداً طالت عواقبه الشعراء أنفسهم وكان عرار واحداً منهم.

وقد ارتبطت الدعوة إلى الإصلاح الاجتماعي بالدعوة إلى الإصلاح السياسي، حتى صار من الصعب أن نفصل إحداهما عن الأخرى.

وعلى الرغم من إخلاص الشعراء وحماسهم في الدعوة إلى الإصلاح ألا أن هذه الدعوة كانت ترتد إلى حيث صدرت، بل أنها لم تجد آذاناً صاغية حتى لدى المجتمع نفسه لضعف الوعي العام للمجتمع، إذ لم تكن النهضة العربية حتى وقتئذ قد آتت أكلها ولذلك حققت في نفوس المصلحين – والشعراء في مقدمتهم – الكثير من الإحباط، اتضح في نيتهم وشكواهم كما عند الرصافي وحافظ ابراهيم وأمثالهم وكانت دعوة عرار أشبه بنفخة في رماد وربما كان هذا الإحباط مسوغاً من لدن الشاعر لتبرير تهافته على الخمرة فالناس –عنده– هم السبب في لجوئه إلى الكأس المعربدة[٣٤]

| | |
|---|---|
| على الكأس فالدنيا مهازلها | طغت على الناس شر طغيان |

وقد يشتاط عرار بسبب ذلك غضباً فيصرخ في وجوه الناس ليقول:

| | |
|---|---|
| الناس أحلاس من دامت سعادته | وكلهم خصم من يمنى بخسران |

ولذلك ينعتهم بنعوت قبيحة ويدعو إلى عدم الثقة بهم:

| | |
|---|---|
| غبر الوجوه إذا لم يظلموا ظلموا | فلا تثق منهم يوماً بإنسان |

وترتبط الخمرة العرارية بنقد المجتمع ارتباطاً شديداً حتى تكاد تصير جزءاً من نسيجه الموضوعي ولطالما شكا في قصائد الخمرة من الناس وأخلاقهم وسلوكهم وطباعهم:

| | |
|---|---|
| وإذا نظمت الشعر قيل تكف | وإذا أردت الكأس قيل خليع |
| وإذا بكيت جوى ونحت صبابة | قالوا وهيج الأربعين دموع |

وتتوحد هموم عرار مع كل قصيدة تهز عواطفه الإنسانية، ومشاعره الوطنية ولذلك تزدحم قصيدة الخمرة بالمعاني البشرية العميقة، أولها دفاعه عن المظلومين ونقده للظالمين كقوله:

فانتقى الإنصاف والعدل عفى واسف الحكم فاستجبل سفح

وأنا ما ذقت لا كأسه عند (قعوار) وأخرى إذ ألحوا

ضربوا الأمثال بي عربدة فلسكري عندهم متن وشرح

فلعمري كيف تحقق هذه الأبيات مفارقة عجيبة في مجتمع يرى الظلم يغشى الإنسان فيلتذ به وقعه في حين يرى في شرب الخمرة–فقط–عملاً قبيحاً فكأني بالشاعر يعرض على المتلقي هاتين الصورتين ليوازن بين ما يراه الناس مكناً وما يرونه قبيحاً على وفق الواقع المهتز للمجتمع والشاعر يحسم هذا الموقف إذ يرى أن سكره خير من ظلمهم فيقول:

ودع الساقي يدر كأس الطلا حسبة الله فالسكر أصح

في زمان ليس للحق به أي صوت أن أسف الدهريلحو[٣٥]

كانت معرفة الناس عند عرار مصدراً ثراً من مصادر تجربة الخمرة، وأنت تستطيع في هذا الشعر أن تفهم أخلاق الناس وطباعهم ونماذجهم البشرية المختلفة. وفي حديثه عن بعضهم يقدم الشاعر تشريحاً واقعياً لعيوبهم وسيئات أعمالهم. وفي هذه الصور يتأسى عرار بالخمرة لينتصر على يأسه ويجتاز سياج وإحباطاته.[٣٦]

هات كأسي كي به أصفع يأسي

الندامى قد مضوا كل طيبات هواه

والوفا قد أقفر إلا من بقيات شجاه

والصفا هيهات في منفاي عرف لشذاه

ويشتد شعور الشاعر بالإحباط حين يستقر في منفاه، فيزور عنه الأصدقاء وينفر منه الندماء ويبتعد عنه الأخلاء فيهرب إلى الخمرة فيرتشفها يائساً محبطاً تخالطه في ذلك ذكريات قديمة كما تعاود الأطلال شعراء الجاهلية فيقول: (٣٧) الديوان/٣٠١.

| | |
|---|---|
| شربت فعادني طرب قديم | هي الصهباء معقدها قديم |
| هي الخل الوفي إذا اكفهرت | وجوه السود وانتكس الحميم |

وفي هذا المعنى ما يدل على أن الخمرة كانت وسيلة للتخفيف عن الهموم وتعويضاً واقعياً عن الشعور بالوحشة في أوقات الشدة والمحنة حين يتنكر الأصدقاء لما كان يربطهم بالشاعر أيام الصفاء وذلك إحساس واضح بالغربة النفسية وكان محمود سامي البارودي قد سبقه إلى التعبير عن هذه الغربة.

وتحتشد صور الخمرة العرارية بالشكوى الحادة من المواقف المزرية تجاه الشاعر وخصوصاً أولئك الذين تعززت علاقته بهم في الماضي وقد صور معدنهم الرخيص ونفوسهم المريضة وسجاياهم اللئيمة إذ هم تخلوا عنه في ساعات الشدة:(٣٨) الديوان/١٢٣.

| | |
|---|---|
| لم يا ندامای الذين | حسبتهم سنا وناب |
| ومخالباً هوجاء تفقأ | عين من أزرى وعاب |
| اسقيتموني لا لعاً | لكم لأنكم صحاب |
| كأساً زعمتم أنها | خمر فإذ هي كأس صاب |

ولئن كان عرار أغرق في شرب الخمرة، فلأنه وجدها وسيلة (تجلو عن قلبه الكثير من الهموم ووجدها ملاذه الوحيد من جور اللئام) عرار الشاعر اللامنتمي/٢٠٠.

ولئن شـــربت الكـأس مترعــة فمـــــن جــــور اللئـــــام

الديوان/١٤١

وكذلك ليتقي بها صروف الليالي، كلما دهمته الخطوب ومن هنا كانت الخمرة (تمثــل الملجأ أو الملاذ الذي يهرب إليه كلما سيطر اليأس على نفسه وتجهم له الواقع[٣٩].

وفي هذا المعنى يكرر الشاعر:

أدرهـــا أيـــها الســـــاقي أدرهـــا انتظـــم الشــــرب

ودع عمــــان يســـــــكرها الريــاء الوقــح والكــــذب [٤٠]

ونظن أن الشاعر لم يترك مثلبة أو نقصاً في مجتمعه إلا وأودعه قصيدة الخمــرة. وإذ تعكس خمريات عرار صورة صادقة لمجتمعه، فهي تعد وثيقة لتفاصيل أخلاق النـــاس ونماذجهم المختلفة، وسجلاً حافلاً تتوثق فيه حياة الشاعر، وما صحبـــها مـــن آمـــال وتطلعات، وهموم وأحزان وحب وكره وطموح ويأس وما أصابها من خير وشر ومـــا تعرضت له من سجن وتشريد ونفي وتعذيب[٤١].

وإنـــي فـــي الـــهوى العــــذري طـــــــراد ومطـــــــــرود

أخـــو حـــــــان و ألـــــحان شـــــــكاواه أغـــــــاريد

حيــــاتي مثلمــــا أنبــــوك إرهـــــاق وتشــــــريد

وســـجن بعــــــده منفـــــى وتعذيــــــب وتبعيـــــــد.

ولطالما سهده ليل وأرقته هموم، وهي هموم الحياة وكيد الكائدين:

يا رب ليـــل لقـــد أرهقتـــه أرقـــاً مما أعانيـــه مـــن كيـــد المنـــاكيد

الديوان /١٨٠.

ولو نظرنا إلى النماذج البشرية التي شكى الشاعر منها لأدركنا كم كانت معاناته التي أرهقته على مدار سني حياته.

وفي خمرياته، يحكي عرار كيف تصدى للنماذج السيئة التي أساءت غليه، بالشجاعة النادرة والمواقف المشهودة التي كان ينطلق منها للإعلان عن مبادئه العالية التي ظل ينافح من أجلها وينشد بها عالم الخير والمحبة والأثرة، لا فرق عنده بين غني ولا فقير وحاكم ومحكوم وذهب إلى أبعد من ذلك حين فضل مجتمع (النور) الذي أسس معه علاقات حميمة على ألئك الذين ينطلقون من تطلعاتهم الفارغة، ويعيشون في أبراجهم العاجية.

إن هروب عرار إلى تلك الفئة المتدنية-من الناحية الاجتماعية-كان يمثل موقفاً ومعنى إنسانياً من وجهة نظره على الأقل، لأنه وجد في عالمهم الفطرة والبداهة والسماحة، لقد وجد عرار في مجتمع (النور) لذة الخمرة وصفاء المحبة، وحلاوة الفطرة وبشاشة النظرة، في حين أنه لقي من الأصدقاء والأقرباء والندماء والأصحاب الكثير مما كان يؤرقه ويعذبه ويصده عن عالمه المنشود وأغلب الظن أنه وجد في تجربة الخمرة ضالته الشعرية، فراح يطلق العنان لفنه، يسري به عن آماله والآمه ويعلن به أفكاره وارآءه في الناس والحياة، ويضمنه خلاصة تجاربه، وحصيلة ما ألزم به نفسه في عالمه الذي طالما تغنى به، عالم النور والخمر والطرب ولذلك ارتبط ذكر (النور) وحياتهم وطقوسهم بشعر الخمرة.

لقد فضل الشاعر، النور على مجتمعه، بل انه من الناحية الواقعية كان أكثر انتماء إلى طبقتهم وحين اشتد عليه اليأس راح يصرخ بصراحة:

| | |
|---|---|
| يا هبر هات لي الربابة وانطلق | بي حيث قومك أسهلوا أم أصحروا |
| أنا مثلكم أصبحت لا أرض ولا | أهل ولادار ولا لي معشر |

وهذا يعني أن عرار، وجد ضالته التي كان يبحث عنها في مجتمع (النـــور) (حيـث الفطرة والوفاء والنقاء والحرية والمساواة)[٤٢].

وإذ يعكس الفن الشعري القيم البشرية ويحقق في تعبيره عنها ثوابت عالية فإن عـواراً يقف في طليعة من حققوا هذا المنجز سواء في صدقه وعمقه وواقعيته أم فـي كـثرة الشعر الذي طاله، وقد عبر أحد الباحثين عن موقع عرار في تجربته الخمرية بقولـه (و لو خلق (عرار) في زمن العباسيين وعرف (عمـر الشـيباني) العـالم النحـوي المشهور لقال (أشعر الناس في وصف الخمرة أربعة، لا ثلاثة: الأعشـى والأخطـل وأبو نواس وعرار) [٤٣].

ويذكر لنا التاريخ الأدبي أن الكثير من الأعمال الأدبية قد احتل موقعه الريادي العالمي لهذا السبب، فقد عدت روايات بلزاك وثيقة خالدة عكست صـورة صادقـة لأخـلاق العصر من خلال تصويرها للأمة الفرنسية على اختلاف نماذجها [٤٤] وفـي شـعرنا العربي الحديث يقف في الطليعة الرصافي وحافظ إبراهيم وأمثالهما فقد قدمـوا فـي شعرهم نماذج واقعية كاملة الصدق تجسد هموم الأمة العربية بكل ما ينتابها من قلـق وحيرة ويأس وطموح [٤٥].

من هذه النماذج الواقعية الصادقة، قول عرار يصف ما تعانيـه طبقـة المحروميـن والبائسين ممن عزت عليهم لقمة العيش، وقد جعلها الشاعر عنواناً لإحـدى لوحاتـه الواقعية[٤٦]

لما وجدت مكارم الأخلاق في الدنيـا كلام

ورأيت أن المـين والتدليـس أوفى بالمرام

حررت نفسي من قيود الفصل في عرف الكرام

وزججتها في زمرة المتصـعلكين مع العظام

وأهمبت بالساقي أن أسرع بالسلافة يا غلام

وأدر على الندمان حتى يثملوا كأس المدام

فالناس عندهم الفضيلة كالرذيلة بالتمام

والحق أطيع من يتيم أم مأدبة اللئام

وبعد رصده لهذه النماذج الفاسدة، يوجه الشاعر نداءه إلى فتاة فقيرة أنحلها الجوع وأنهكتها هموم العيش فيقول:

يا بنت يا من أمرها | لما تعاوجت استقام
لولا الرغيف وفقر اهلك | واحتياجك للطعام
هل كنت ترضين الحيا | ة كذا وفي هذا المقام
يا لقمة الخبز التي | أشقت بحاجتها الأنام
وأذل مطلبها العزيز | وفتّ في عضد الهمام
تفٌّ على بشرية | ألقت لمثلك بالزمام[٤٦]

واللوحة طويلة آثرنا أن نقتطع منها هذا الجزء لنؤكد على القيمةِ الموضوعية والإنسانية فيها، فضلاً عما تحتويه من قيم فنية. إن هذه اللوحة واحدة من عشرات اللوحات ضمنها عرار قصائده الخمرية التي جسدت وظيفة الشعر الإنسانية العالية بما تحمله من دلالات بشرية عميقة وعواطف إنسانية صادقة، ومواقف رجولية ثابتة.

وقد حققت مفردات القصيدة بتشكيلها الفني اللغوي، عفوية صادقة بعيدة عن التعقيد والتصنع كما أن المعاني التي تضمنها الأبيات من مثل مكارم الأخلاق والكذب والفضيلة والرذيلة والتدليس والحق والجوع والقهر) وغيرها قد عكست دلالاتها الاجتماعية والإنسانية والخلقية وانسجمت مع الإيقاع الذي حققته الميم الساكنة

المسبوقة بالألف كل ذلك حقق منجزاً يندمج فيه المضمون بالشكل في وحدة فنية تلتئم مع البعد العميق لصدق الشاعر الذي حققته الأبيات، والمتمثل في إخلاص الشاعر لموضوعه وصدقه لعاطفته وفضلاً عن الأفكار الناضجة التي انطلقت منها معاني القصيدة.

ولو أتيح لنا في هذا البحث أن نتمثل بنماذج أخرى لهذه الظاهرة لأعيتنا المحاولة لكثرة ما يصادفنا من هذا الشعر.

والظاهرة التي تلفت نظر الدارس حقاً هي شكوى الشاعر من تنكر الأصدقاء والندمان الذين تخلوا عنه في أوقات المحن، ولذلك كثر حديثه عن الوفاء وتنكر الأصدقاء وابتعاد الأصدقاء وابتعاد الندماء(٤٧).

عفا الصفا وانتفى من كوخ ندملني ... وأوشك الشك أن يودي بإيماني

شربت كأسا ولو أنهم سكروا ... بخمرتي وسقاني الصاب ندماني

لقلت يا ساق هلا والوفاء كما ... ترى تنكر، هلا جدت بالثاني؟

ويبدو لنا أن كثيراً من الأصدقاء الذين صحبوا الشاعر أيام نعيمه قد خذلوه وآزروا عنه أوقات محنته. وقد آلمه ذلك وحز في نفسه مما جعله يصفهم بالأفاعي المتخفية التي تسعى إلى القضاء عليه وتنفث السم في جسده ورغم مواقفهم المشينة التي سعوا بها إلى إسكات صوته الحر-يقول-ورغم إحساسه بالضيق منهم إلا أنه ظل متماسكاً يتحداهم وينعى عليهم مواقفهم المشينة تشد عزمه قوة إلهية فتزيده-على حد قوله-علوا وترفعه مكاناً.(٤٨)

كم من صديق لي يحاسنني ... وكأن تحت ثيابه أفعى

يسعى فيخفي لين ملمسه ... عني مسارب حية تسعى

كم حاولت هذي معاولهم ... وأتى الإله فزادني رفعا.

أصبحـت فـرداً لا ينــاصرني غـير البيـان وأصبحـوا جمعـا

ومنـاهم أن يحطمـوا بيـدي قلمـا أثـار عليـهم النقعـا

وعلى الرغم من خصومته لهؤلاء ونعته لهم بأسوأ النعوت، إلا أنه قد حز في نفسه أن يخسرهم، وآلمه أن تفرق بينه وبينهم يقول:

فدمعي من عـذاب الحـب جـار وقلبي من فراق الصحـب دامـي

وعلى الرغم ما نلحظه من شعوره بالاعتداد وصموده في مواقفه تجاه من خذله مـن الأصدقاء إلا أننا نحس باليأس يغلبه والألم يتفوق على كل اعتداد الذي أبداه في شـعره وأرجح الظن أن الوفاء كان سمة متميزة في أخلاق الشاعر وأن اعتداده به هو الـذي عمق شعوره بالألم مما لقيه من خذلان أصحابه له وتخلي ندمانه عنه،كما كان يـراه- وتعيد إليه توازنه النفسي، ولذلك ظل يثور على ذلك كله ثورة عارمـة، فـإذا هـو يمتعض امتعاضاً شديداً فيجعل من مواقف الناس -دون ما هوادة-فضولاً قبيحاً وتدخلاً مشيناً، وموقفاً منه معادياً:(٤٩)

مـاذا علـى النـاس مـن سـكري ماذا على الناس من كفـري وإيمـاني

ماذا علـى النـاس مـن لـهوي ومـن عبثـي ماذا على الناس من جـهلي وعرفـان

مـاذا علـى النـاس مـن قولـي لـهم أحـد ربي، وقولي لـهم: ربـي لـه ثـان

مـاذا علـى النـاس مـن جـهلي ومعرفتـي ماذا على الناس من ربحي وحسـران

مـاذا علـى النـاس مـن صفـوي ومـن ماذا على الناس إن دهـري تحدانـي

مـاذا علـى النـاس مـن فقـري ومـتربتي ماذا على الناس من ظني وإحسـاني

مـاذا علـى النـاس مـن حبـي مكحلـة بين الخرابـيش أهواهـا وتـهواني

من حيث المضمون، فإن هذه الأبيات تعكس المفارقة الشديدة بين مواقف وأفكار الشاعر من جهة، ومواقف وأفكار الناس من جهة ثانية، ذلك أن عراراً-كما هو معروف-وكما يبدو في شعره كان يتحدى المواضعات الاجتماعية والعادات المألوفة التي كانت تشكل عند الناس فيما لا يسهل تجاوزها والوقوف منها مواقف صارمة كالتي كان الشاعر يعلن عنها في شعره، وألا تعرض للنقد والتشهير والقطيعة بينه وبين مجتمعه.

يبدو لنا أن هذه وتلك كانت تتصدر المواقف التي تحدى بها عرار مجتمعه قيماً وأفكاراً ومواقف ومبادىء .

وقد عبر أحد الباحثين عن ذلك بقوله (كان شاعراً بوهيمياً يعشق حياة الانطلاق والتلهي، بعيداً عن الضوابط والقيود المتواضع عليها في مجتمعه، وكان يجد ذاته الحقيقية في حياة المرح واللهو، وقد يشكل هذا التطرف رد فعل لما حرمه في مجتمعه الذي حده من حريته الشخصية، وقد كان يسؤوه كثيراً أن يتدخل الناس في سلوكه الشخصي).(٥٠)

ومن الناحية الشكلية فإن هذه القصيدة كتبت بعناية أسلوبية يتصدرها الاستفهام ويسودها التكرار، والتكرار في الشعر هو تسليط الضوء على المناطق الحساسة في النص وقد شكل مجتمع الشاعر بؤرة حساسة في التشكيل اللغوي والتعبير عن المضمون وعكست المفردات اهتماماً يشي بالمفارقة الواضحة بين الشاعر وبين مجتمعه، كما تعكس الأبيات مفارقة أخرى تتراوح بين ثورة الشاعر على المجتمع، وبين إحساسه باليأس والخيبة من المجتمع.

ويرى باحث أن هروبه إلى الخمرة والنور يعكس اغتراباً نفسياً ومكانياً وزمانياً، انتهى به إلى الشعور بالإحباط وإلى العزلة الروحية.(٥١)

وإذ نحس بطول الوقفة أمام هذه المسألة –المجتمع في شعر الخمرة – فلأنـــها تلقـــي بظلالها على هذا الشعر ولأننا نحس بأن العلاقة بين الشاعر وبين المجتمع هي التـــي قذفت به إلى بؤرة الخمر ودفعته إلى (النور) حيث أنواع الفساد وحرية الممارسة فيه، وآلت فيه آخر الأمر إلى العزلة عن الناس حيث اليأس والإحباط شعوراً لا يفارقه.

وتعبر الأبيات التالية عن هذا الشعور فيقول(٥٢)

| | |
|---|---|
| أين الندامى مضوا كل بطيتـــه | وخلفـــوني بهذا الكوخ وحدانـــي |
| فلا كؤوس ولا ساق ولاتـــر | يشـــنف اليوم وأويلاه آذانـــي |
| يا وحشة الكوخ أضفي فوق وحشتنا | دمـــعاً نهله من سقف وجـــدان |
| فإن عبرتنا أودت بها نـــوب | كانت ومـــا برحت تحتاج أوطـــاني |
| والصحب أضرب حتى عن إعارتنـا | دمعاً تمـــوج بقاياه بأشـــطاني |

٤-وصف الخمرة:

رسم عرار صورة كاملة الأبعاد للخمرة فأشار إلى شكلها ولونها وصفائـــها وفائدتـــها وندمانها وكؤوسها وسقاتها، حتى يكاد لا يترك شأناً من شؤونها إلا ومَّه بريشة الفنـــان المقتدر بعيداً عن الصنعة والبهرجة اللغوية يؤازره في ذلك بساطة التعبـــير وجمـــال التصوير قلما نجد ذلك عند شاعر آخر مع قدرة على إيصال التجربة إلى المتلقي.

ومن حسن حظ الشاعر أن الدارسين لشعره يحتفظون بأسماء العشرات من أصدقائـــه وندمانه، وممن صحوبه أيام أنسه وأوقات يأسه وهم كثر ما بين طبيب ومحام وكـــاتب وتاجر وموظف. وقد ذكر في خمرياته أسماء الكثيرين منهم، وأورد أحـــد البـــاحثين قائمة طويلة بأسماء معظمهم(٥٣) ويعد شعر عرار سجلاً حافلاً بأسماء الحانات التـــي

غشيها وقد اجتهد في إطلاق تسميات خاصة عليها ومنها دار الحكمة وكوخ الندامى الذي قال عنه:(٤٣)

(كوخ الندامى) قد تقلص ظله وعراسه أقوين من ندمانه

ومن الأسماء التي أطلقها في عمان على بعض المغاور والأمكنة (مغارة أبي نورة) و (الكوخ) و (كوخ الأكواخ) و(الصومعة) و(جرف الدراويش) في إربد، وفي خمريات عرار كان للمكان حضور واضح، إذ بقي الشاعر مشدوداً للحانات التي توزعت على مدن عديدة من ذلك عمان ومأدبا، كقوله:

عمان ضاقت بي وقد جئتكم انتجع الآمال في مأدبا

أما وادي السير، فيثير في نفسه ذكرى خمرته وعلاقاته بالنور:

سأفتح حانةِ وأبيع خمراً (بوادي السير) لكن للندامى

كما يذكر ربي (جلعاد) بقوله:

وسوف إذا الربيع أتى وهشت ربى جلعاد وانتحر ابتساما

وفي بيت آخر يذكر وادي السير مقترناً بوادي الشتا

ليت الوقوف بوادي السير إجباري وليت جارك يا وادي الشتا جاري

أما (وادي اليابس) التي تقع شمالي بلدة عجلون فقد أطلق اسمه على ديوانه(٥٥)

وسار عرار على خطى الأقدمين من شعراء الخمرة، فقد وصفها وصفاً دقيقاً ووصف مجالسها وسقاتها وما يكتنفها من أجواء العبث والتمتع بطعمها ولم ينس صفاءها وتأثيرها في النفوس، ونعتها بالعصماء للإكبار من شأنها فقال:

يا شارب الخمر بغير ماء(٥٦)

إن قلت عنها ليس بالعصماء

فأنت عين قلة الحـــياء

وفي القصيدة يكرر لفظة "العصماء" ثلاث مرات، ليسلط الضوء على قيمتـــها العاليـــة كما يطلقها على (الحصباء) والصهباء فيقول:

جوهـــــــــــرة قائلها حصباء

وقد نضبت من عنده الصهباء

ويشير إلى نوعها المعروف بـــ (الكونياك) وهي خمرة معتقة:

أعني بها الكونياك يا بليد

معتق لا ينفع الجـــــديد

ويذكر نوعها الآخر وهي (البيرة) فيشير إلى نوعها وصفاتها وهي في الكأس فيقول:

عليك بالبيرة يا مستاء

للونها في كأسها صفاء

ويتابع أوصافها بدقة متناهية، فيشير إلى الفقاعات التي تظهر عليها حين تصب فـــي كؤوسها الصافية ، وإلى ألوان التي تتلون بها هذه الفقاقيع:

إن الفقاقيع لها لالآء

ويشير إلى ما تحدثه من آثار في الشاربين:

شاربها لا تقرب الضراء

يحسب أن صيفه شـــتاء

ومن الندامى من ارتبط اسمه بخمرة عرار، وتكرر ذكره في معظم قصائدهـا، مـن هؤلاء (أبو ناصيف)

فـأدر كؤوسـك يـا أبـا نـاصيف مترعـة رويّـة

أما (قعوار) فقد ارتبط ذكره بالخمرة اللذيذة والمعتّقة، واقترن غالباً بـالأجواء التـي يسودها الغناء والرقص والطرب:

فنبيـذ قعـوار اللـذ يـذ وأنـة النـاي الشـجية
وهيامنـا بالغانيـا ت مـن الأمـور الجوهريـة

ولم ينس أن يدقق في أوصاف الجميلات اللائي يملأن جو الخمرة وشربها بالسـعادة والحب فيذكر منها قدودها وجمال عيونها:

إن القـدود امأدبيـة والعـيون العـجرمية
أشـواقها سـتظل فـي قلبـي وإن أوديـت حيـا

ويتردد كثيراً في وصفه للشرب ومجالسه، ذكر الناي والمزمار والقيان:

والشـرب معتكـف علـى نـاي ومزمـار وقينـه

واللافت للنظر حقاً، أن عرار قد استثمر الخمرة فـي التصويـر الشـعري، وعلـى الخصوص في تصوير أشواقه ومواقف هواه ومن ذلك قوله يصور عيني المرأة:

سـكرانة الألحـاظ مرحمـة حنـي علـي بنظـرة سـكرى

## ٥- التشكيل الفني للغة الخمرة:

إذا عدّت اللغة وعاء فنياً للمعاني والأفكار، فغن ذلك يقتضينا أن نسجل رأينا في لغـة شعر الخمرة عند عرار.

ولغة شعر هذا الشاعر تقوم على البساطة في التعبير، والسهولة والعفوية في الأداء، أما الخاصية التي تتمتع بها لغة شعره في الخمرة فصار له فيها قاموسه الخاص البعيد عن الانتقاء المصطنع وهذا الحكم يشمل أيضاً التشكيل الفني للغة، فقد عرف عرار كيف ينتقي ألفاظ شعر الخمرة وكيف يبني بها عباراته الشعرية وكيف تستوي هذه العبارات في تشكيلها الصوري آخر الأمر.

أما لغة الصورة فتجسد المستوى الشعبي للذين رافقوا الشاعر في مسيرته الخمرية وقد عبرت هذه اللغة عن البيئة الشعبية لها ولشاربيها، فإن توظيف التراث الشعبي كان من أول سمات هذه اللغة، ويتمثل هذا التراث بأشكال عدة أهمها استخدام (المفردات الشعبية في النسق اللغوي داخل البيت الشعري، معتمداً في ذلك على قوة دلالة المفردة السياقية لما تستثيره لدى المتلقي من مشاعر(٥٧) كقوله:

إن الصعاليك مثلي مفلسون وهم لمثل هذا الزمان (الزفت) خبوني(٥٨)

وقوله:

وإني من زبائنها أخو (شيش) و(دوبارة)(٥٩)

ومن هذه الأشكال توظيف العبارة الشعبية، كقوله:

يا راهب الدير تبنا عن محبتهم ... وقد أبنًا (فلا كاني ولا ماني)(٦٠)

ومن هذا القبيل قوله:

ويسألونك عن حالي أماشية ... فقل لهم: إنها تمشي به لورا(٦١)

ومن هذه الأشكال أيضاً (توظيف المثل الشعبي داخل بنية القصيدة بحيث يصبح المثل الشعبي جزءاً من النسق البنائي العام للقصيدة).(٦٢)

وسواء أكان الاستخدام مفردة أم عبارة، أم جاء مثلاً شعبياً أو غيره، فإن هذه الظاهرة في شعر عرار، لا تقتصر على شعر الخمرة فحسب، بل هي تعم شعره كله وهي لكثرتها قد أضعفت من فنية الأداء اللغوي في القصيدة العرارية، على الرغم من إنسجامها مع السياق العام للقصيدة، وقلما تحقق جمالية الأداء، إذ تبدو أحياناً مقحمة على البيت أو أن طاقتها التعبيرية تكون محدودة بما يضمره الشاعر نفسه، ولكن المتلقي قد لا يجد في دلالتها ما يجده فيها الشاعر نفسه.

وهذا هو الذي يلحظه دارس شعر عرار وهو ما قد حد من جمال الطاقة التعبيرية للغة عرار، ومن ثَمَّ أضعف فيه الصورة الفنية، ولدعم رأينا هذا نحيل القارىء على الأبيات التالية:(٦٣)

| | |
|---|---|
| فسل (ميشال) في عمان عنا | تجد رجلاً بحالتنا خبيرا |
| بأنا نشرب (الكونياك) صرفا | ويشرب غيرنا عرقا وبيرا |
| فكم قبض المعاش وما قبضنا | من أسباب المعاش ولا نقيرا |

فلو أننا أحصينا الألفاظ والعبارات الشعبية، مثل (ميشال) و (الكونياك) و (بيرا) و (عرقا) و (المعاش) أضفنا إليها الكلمات ذات الاستخدام البسيط الذي يخلو من الطاقات التعبيرية مثل (قبضنا) و (حالتنا) و (صرفا) و (نقيرا) و (خبيرا). أقول: إن اجتماع هذه الألفاظ والتعبيرات التي يجعلها ضعف الطاقة التعبيرية المطلوبة في النص الشعري، قد أثقل كاهل الأبيات، وأفرغها من الطاقة الخيالية، وغيرً من الجماليات المطلوبة في الشعر فما الذي يبقى من هذه الأبيات بعد أن نطرح هذه الألفاظ والعبارات؟ نقول إن شعر عرار بعامة، والخمرة منه بخاصة تسوده مثل هذه الظاهرة التي تضعف جمالياته الضرورية ومن ثم تلقي به في وهاد التقريرية والنثرية والخطابية.

ونقرأ هذين البيتين من قصيدة (ليلتي بالحصن) يقول فيهما:(٦٤)

ليلتي بالحصـــن ما أحـــلاك ليلـــة  قـــد جمعتنـــي بأخبـــار الأخلـــة

إن من لا يشرب الخمرة جحـــش  إن من لا يشـــرب الخمـــرة أبلـــه

نقول ما الذي نراه من جماليات في هذين البيتين وما الذي يمثله التكرار فـــي البيـــت الثاني، وما الفكرة التي تقوم عليه، وما وظيفة الشعر الذي فيه، وأين جمالياته وفنـــه، ودعك من الخطأ الموجود في عجز البيت الأول في كلمـــة (جمعتينـــي) والصحيـــح (جمعتني) إن القرىء المدقق في شعر عرار يجد الكثير من أمثال هذا الذي يرتفع إلى مستوى الشعر من حيث هو فن.

لقد أساءت هذه السمات وأمثالها إلى شعر عرار مما لا تحمده عليه أما الأفكار التـــي حققها شعر.هذا الشاعر فكثير منها لا يرشحها إلى الانتماء إلى الشعرية. مـــن ذلـــك قوله:(٦٥)

واشـــرب علـــى نمطـــي كمـــا  تـــأتم بالشـــيخ المعيـــة

تـــرك التقـــى خـــير بعلـــم  الله مـــن نســـك التقيـــه

فأي فكرة تحملها صورة هذين البيتين، إذا عددناها صورة ؟ فإذا كانت الفكـــرة هـــي الأساس الذي تقوم عليه عناصر الشعر الأخرى، فما الذي يبقى في الشعر في البيتيـن، وإذا كانت فكرتهما فاسدة غير مقبولة أن نحن عرضناها على العقل والمنطق، فكيـــف سيكون عصيان الله خيراً من نسك التقية، ثم كيف تم للشاعر أن يطرح هذا الافتراض الفاسد والخاطىء!

ويقول في مكان آخر:(٦٦)

راهـــــب الرحمـــــن إن  ي نضوجنـــــان دنـــــانك

ســـــم بـــــالرحمن وادن  شـــفتي مـــن ثغـــر جـــانك

نقول: إذا لم تكن فكرة هذين البيتين عبثاً وسخرية بأمور الاسلام الذي صرح الشاعر في أكثر من مكان من ديوانه بأنه يؤمن به إيماناً عميقاً، فما الذي يعنيه البيتان، وما الفكرة التي يقومان عليها؟

أهو تناقض الشاعر مع نفسه، أم هو الاستهانه بما يؤمن به؟!

٦_الأفكار:

في موضوع الفكرة الشعرية الخمرية، يتأثر عرار بأكثر من شاعر خمر عالجوها في شعرهم أبي نواس مثلاً، لمن في حكم المؤكد أن شاعرنا قد تأثر في أفكار عمر الخيام تأثراً شديداً وربما دفعه ذلك إلى ترجمة رباعياته ترجمة نثرية.

يقول الدكتور زياد الزعبي محقق الديوان في هذا الديوان(٦٧) في هذه الأبيات يبدو الشاعر –عرار–متأثراً إلى مدى بعيد بعمر الخيام، لا بل أن هذه الأبيات تكاد تكون ترجمة لبعض رباعيات الخيام في ترجمة البستاني:

فبأوراق كرمه كفنوني

وبكرم بين الأصول ادفنوني

وأغسلوني بالخمر فالخمر فاقت

بصفاها ذاك الزلال الحلال

وفي ترجمة عبد الحق فاضل للرباعيات، نجد هذه الرباعية:

يا أحبائي إذا مت بالراح

ومتى كفنتموني فبخمر لقنوني

وإذا أحببتم في الحشر أن تلمسوني

فتحروا أرض باب الحان عني تجدوني

وواضح أن التشبيه ليس في الفكرة فقط، بل نجد تماثلا في اللفظ.

ولقد درس أحد الباحثين تأثير عرار بالخيام واستطاع أن يجلي هذا التأثير في كثير من شعره.

ويقول الباحث (تشيع فلسفة الخيام وروحه في جل منظوم عرار ومنثوره ... ولقد حمله تأثره بالخيام على ترجمة رباعياته نثرا، ونشرها في عام ١٩٢٥ فصولا في مجلة منيرفا) وقد دل الباحث على ذلك فيما عرضه من أبيات عرار التي يقول فيها[٦٨]

قال الأطباء لا تشرب فقلت لهم ... الشرب لا الطب شافاني وعافاني

علي بالكأس فالدنيا مهازلها ... طغت على الناس لكن شر طغيان

وقريباً من هذا يقول عمر الخيام:[٦٩]

وربيع الحياة عهد الصباء ... وحياتي كهذه الصهباء

حلوها المر فهي طبي ودوائي ... عيشتي نشوتي وعمري شبابي

ومن يشأ قراءة عرار في خمرياته، يجد الكثير من هذا التوافق، بين أفكاره وأفكار عمر الخيام، كما يجد شيئاً من هذا التوافق بينه وبين أبي نواس.

ولول أن استعراض هذه الشواهد يطيل بنا الوقفة، لاحتكمنا إلى ما يؤيد ما نذهب إليه.

تلك إذاً هي الأفكار التي نلمسها في خمريات عرار وهي كما لاحظنا، أفكار مشوشة يسودها القلق والاضطراب وبعيدة عن النضج، وأنها تتناقض بين الحين والحين مع بعضها البعض، كما أن بعضها بعيد عن العقلانية، كما هو بعيد عن الواقعية وربما كان قلق الشاعر وهواجسه النفسية التي تضطرب بين الحين والآخر، واصطدامه

بمجتمعه، كل ذلك قد القي به في حومة العزلة، وحصره في دائرة الوحدة، وقذف بـــه إلى أحضان اليأس، وأوحى إليه بالإحباط الممض، فعاش حالة (مرض العصر) التـــي طالت كل شعراء الرومانسية في العالم، فتحطمت بذلك آماله، وأنعكس ذلك في شــعره الذي يعد خير وثيقة لحياته وسلوكه وأفكاره، وصحيفة سجل فيها الشاعر حياة جيلـــه ومجتمعه، وما يضطرب فيهما من خير وآمال وأماني وتطلعاتي.

## الهوامش والمراجع

١-ينظر: الشعر الجاهلي – خصائصه وفنونه/ يحيى الجبوري/ ٣٩٤ / قطر ١٩٧٩.

انظر: تطور الخمريات في الشعر العربي / جميل سعيد

أساليب الصناعة في شعر الخمر / محمد محمد حسين

الحياة العربية في الشعر الجاهلي / احمد محمد الحوفي

فن الشعر الخمري وتطوره عند العرب / ايليا حاوي

٢-ينظر ديوان حسان ص ٤

٣-ينظر ديوان عدي بن زيد / ٧٨

٤-الشعر الجاهلي / يحيى الجبوري / ٣٩٦

٥-ينظر ديوان الأعشى / ٤٥-٤٧

٦-ينظر ديوانه / ٢٢٧-٢٢٨

وكذلك: الشعر الجاهلي / يحيى الجبوري / ٣٩٦

٧-العصر الجاهلي / شوقي ضيف / ٣٥٥ / القاهرة ١٩٦٦

٨-ينظر / العصر الاسلامي / شوقي ضيف / ٣٧٥ / القاهرة ١٩٦٣

٩-المرجع السابق / ١٨٢

١٠- دراسات في الشعر العباسي / عطا بكري / ١٨/ بغداد ١٩٦٧

١١- المرجع السابق / ١٩٤

١٢- ينظر قصيدته التي مطلعها:

وخمارة للهو فيها بقية إليها ثلاثا نحو حانتها سرن

١٣- نفسية أبي نواس/ محمد النويهي / ١٢

١٤- المرجع نفسه / ١٥

١٥- المرجع نفسه / ١٧-١٩

١٦- ديوان عشيات وادي اليابس / مصطفى وهبي التل- عرار / ١٩٩٢/١٢٨

١٧- الديوان / ١٠١

١٨- الديوان / ٣٤٦

١٩- الديوان / ١٢٧

٢٠- الديوان /٢٧٧

٢١- الديوان / ١٢٢

٢٢- الديوان / ٣٠٩

٢٣- الديوان / ١٥٢

٢٤- ينظر عرار – الصورة والرؤية في شعره / عبد القادر الربــاعي / ص ١٣ / ملتقى عمان الثقافي / ١٩٩٦

٢٥- الديوان/ ١٥٤

٢٦- سور البلد /آية ١٠

٢٧- الديوان /١٤٧

٢٨- سورة المائدة / آية ٩٠

٢٩- الديوان / ٣٤٢

٣٠- الديوان / ٣٤٧

٣١- الديوان / ١٤١

٣٢- عرار / الرباعي / ٣٩

٣٣- اليوان/ ٣١٣

٣٤- الديوان /٣٧١

٣٥- الديوان /١٥٣

٣٦- الديوان /٤٤٣

٣٧- الديوان /٣٠١

٣٨- الديوان /١٢٢ -١٢٣

٣٩- عرار - الشاعر اللامنتمي / أحمد ابومطر /٢٠٠/عمان ١٩٧٧

٤٠- الديوان / ١٠١

٤١- الديوان /١٧٤

٤٢- الثورة والاغتراب في شعر عرار / جهاد المجالي / ٢٧ مجلة مؤتة / عدد٦ / ١٩٩٣

٤٣- عرار شاعر الاردن / ٧٧، البدوي الملثم

٤٤- ينظر - الرومانتيكية / محمد غنيمي هلال

٤٥- ينظر: ديوان الرصافي وديوان حافظ ابراهيم

٤٦- الديوان / ٣١١

٤٧- الديوان /٣٦١

٤٨- الديوان / ٥٨٣

٤٩- الديوان /٣٦٥

٥٠- مجلة مؤتة للبحوث والدراسات / ٢٩

٥١- المرجع نفسه / ٣١

٥٢- الديوان / ٣٧٠

٥٣- ينظر عرار شاعر الأردن / ١٥٢

٥٤- المرجع نفسه /١٥٦

٥٥- انظر عرار شاعر الأردن / ١٨٣-١٨٧

٥٦- الديوان /٤٥٦

٥٧- أدباء أردنيون / عبدالله رضوان / ٤٢/عمان ١٩٩٦

٥٨- الديوان /٣٤٩

٥٩- الديوان /٢٤٢

٦٠- الديوان /٣٤٦

٦١- الديوان / ٢١٧

٦٢- أدباء أردنيون / ٤٣

٦٣- الديوان /٢١٤

٦٤- الديوان /٥٤٨

٦٥- الديوان /٤٣٢

٦٦- الديوان /٤٤٦

٦٧- عرار شاعر الأردن / البدوي الملثم/ ٧٨-٨٤

٦٨- الديوان /٣٧١

٦٩- رباعيات الخيام ترجمة وديع البســـتاني / دار المعـــارف/ ط ٣ / ١٩٥٩ / ص٤

تاريخ ورود البحث ١٩٩٨/٥/٢٨.

# السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة
# وعلاقتهما ببعض المتغيرات

**د. أمينة محمد رزق**

**قسم علم النفس**

***كلية التربية-جامعة دمشق***

## *ملخص*

***هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى تطبيق رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة على عينة سورية، مؤلفة من ٣٠٥ أفراد، واستخراج خصائص إحصائية لتفسير نتائج هذا التطبيق،ذلك و من أجل تحقيق أهداف تعليمية وتشخيصية، نفسية وتربوية في العديد من المؤسسات التعليمية، ومجالات التدريب وتحسين الأداء، و في دور التأهيل.وقد حاولت الدراسة التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتذكر البصري والسمعي وسرعة الأداء وفقاً لمتغير الجنس، والعمر، والمهنة والمستوى التعليمي، ورغم أهمية هذه الفروق أحياناً وفي عدد كبير من مجالات الرائز وفقاً لهذه المتغيرات، فقد كان لمتغير العمر أهمية كبيرة جداً في تشخيص قدرة الإنجاز وسرعة الأداء.وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من التفسيرات والتوصيات وضحت بياناتها في الجداول الإحصائية لهذا البحث.***

## أهمية البحث والحاجة إليه:

مع تطور البحث العلمي في مجال علم النفس بفروعه المختلفة ازدادت حاجة العاملين فيه إلى القياس الكمي الذي مثل نقطة تحول نوعية في هذا التطور فكانت الاختبارات وليدة هذا النهج، إذا انطوت على وسائل مختلفة للقياس والتشخيص النفسي واستخدمت في ميادين الحياة المختلفة ودخلت كل مكان وأصبحت من المسلمات الأساسية في التطبيق العيادي – النفسي والتأهيل والتوجيه المهني في الدول المتطورة. بيد أن هذا الدفع الكبير لحركة القياس النفسي ما زال محدوداً في البلدان العربية سواء على مستوى البحوث، أم على مستوى الاستخدام. ويعد رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة من الروائز النفسية المستخدمة في العيادات النفسية لأغراض التشخيص، والعلاج النفسي، إضافة إلى استخداماته في قياس مدى التعلم والاضطرابات المصاحبة للتعلم،وخاصة في مرحلة الشيخوخة وقد استخدم هذا الرائز بانتظام منذ عام ١٩٧٢م على أشخاص أصحاء وذوي أعمار ومستويات تأهيل مختلفة وكذلك على مرضى العيادات النفسية العصبية بجامعة فيلهلم بيك بروستوك في ألمانيا (TME –ص ٥) لذا فإن تطبيق هذا الرائز في البيئة العربية، واستخراج خصائص ومعايير إحصائية له يعد ذا أهمية كبيرة للعمل العيادي (الاكلينيكي)، سواء في مجال التشخيص أم العلاج، وقد تكون دراسة الخصائص النمائية لسرعة الأداء والقدرة على الملاحظة لدى الراشدين، من أهم ما يساعدنا في الحصول على معارف علمية تمكننا من تحقيق أهداف تعليمية وتشخيصية نفسية وتربوية في العديد من المؤسسات التعليمية والعيادات النفسية والعصبية ومؤسسات رعاية الكبار، هذا عدا عن إمكان تعديل هذا الرائز للأطفال، وما سيضيفه من مادة علمية إلى أدبيات ومراجع القياس النفسي، التي مازال يفتقر إليها كثير من مكتباتنا العربية، وما قد سيثيره من بحوث ذات علاقة في هذا المجال.

هـذا ويمتاز الرائز بسهولة استخدامه وبإمكان تطبيقه على أشخاص ذوي مستويات تأهيل مختلفة، وحتى من ذوي القدرة الضعيفة على القراءة. ومن هذه الناحية يتناسب مع البيئة العربية حيث ما تزال نسبة الأمية مرتفعة في بعض المناطق.

كما يمكن الاستفادة من تطبيقات هذا الرائز في مجال التدريب وتحسين الأداء في دور التأهيل المختلفة وإعطاء تغذية راجعة في مجال التوجيه التربوي والنفسي أيضاً ومن ثم الانتقاء والتصنيف وتحديد المسار التعليمي للدارسين.

من هذا كله تتضح أهمية تطبيق هذا الرائز على البيئة السورية، واستخراج خصائص إحصائية لتفسير نتائج هذا التطبيق.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

١- التعرف إلى السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة لدى عينة من السوريين في سن الرشد.

٢-اختبار دلالة الفروق في السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة وفقاً لمتغيرات العمر والجنس والمهنة والمستوى التعليمي.

تعريف المصطلحات:

لقد تم تحديد المصطلحات الرئيسية في البحث وبصورة دلالية وإجرائية تلقي الضوء على إجراءات جمع البيانات التي تحقق أهداف البحث كما يلي:

**آ- الذاكرة:**

ورد في معجم علم النفس الروسي ١٩٨٦ أن الذاكرة نمط من الصور النفسية المعزز

والمحفوظ في الخبرة الماضية.

ويعرف سوكولوف الذاكرة من وجهة نظرية المعلومات بأنها الاحتفاظ بمعلومات عن إشارة بعد أن يكون تأثير هذه الإشارة قد توقف.(منصور، ١٩٩٣).

**ب- التذكر البصري والسمعي:**

التذكر البصري هو حفظ المعلومة في المسجل البصري على شكل آثار تصويرية. ويتم ذلك بأشكال مختلفة.أحدها أن يعرض على المفحوصين نسقاً من الأحرف ولفترة زمنية قصيرة جداً ثم يطلب إليهم تذكرها. أما في التذكر السمعي فالمثيرات التي تدخل مسجل الذاكرة (الصدوية(تأتي عن طريق القناة السمعية (خضور ١٩٩٥ ص٥٨-٥٩).

وبهذا نعرف التذكر البصري بأنه عدد الصور التي يذكرها المستجيب مباشرةً بعد أن تعرض عليه سلسلةً مؤلفةً من ثلاثين صورةً لموضوعات مختلفة (مدى التذكر البصري).

أما التذكر السمعي فهو عدد الصور التي يذكرها المستجيب بعد أن تلقى على مسامعه كلمات هي دلالات أو مفاهيم لغير الصور التي تم عرضها عليه بصرياً.

**- سرعة الأداء:**

لتعريف سرعة الأداء دلالياً لا بدّ أولاً من تعريف الأداء.فقد ورد عند موري مصطلح (الإنجاز(أو الأداء كأحد الحاجات الأساسية التي توصل إليها.وهو تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية. كما وجد أن هذه الحاجة بحد ذاتها تتألف من ثلاث حاجات هي الطموح العام و الجهد المستمر والجَلَد. أما ماكليلاند فيعرف الإنجاز: بأنه الأداء في مستوى محدد للإنجاز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل.

(منصور، ١٩٩٣،ص٤٨).

ولا يقتصر الأداء على القيام بأعمال حسية حركية بل يتجاوز ذلك إلى الأداء العقلي. وللأداء بأشكاله خصائص عديدة منها التآزر والسرعة والدقة والاستراتيجية والتوقيت والقدرة على تحمل الضغوط. وله أسس عامة منها الأساس الفيزيولوجي والتربوي والتشريحي والصحي.

وفي ضوء ذلك نعرّف الأداء بأنه الجهد(الحركي أو العقلي أو الاثنين معاً)الهادف الذي يبذله الفرد لتحقيق مهمة معينة تنطوي على عوامل الدقة والسرعة والتآزر، ويتصف بالتحسن مع تكرار محاولات القيام به.

أما سرعة الأداء: فهي قدرة المفحوص على إنجاز المهمة المطلوبة* بشروط الدقة والتآزر(بين حركات اليد والعينين والتذكر) والسرعة وقلة الأخطاء مع إظهار التحسن التدريجي خلال تكرارات الأداء. وبمعنى آخر فإن سرعة الأداء هي: الزمن الذي يحتاجه المستجيب للعد والتأشير على أرقام بشكل متتابع معروضة أمامه بشكل عشوائي، عدداً من المرات.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

إن من أهم ما يقيسه الرائز، هو القدرة على التعلم في تبدلاتها المتعلقة بالعمر.ومن المعروف أن عملية التعلم مستمرة،ذات بنية هرمية معقدة،وكثيرة العناصر، و متنوعة المستويات. و للتعلم مراحل نمائية تختلف من حيث الشكل و المضمون و النتائج ويتم في كل الأوقات و مختلف المجالات إرادياً و لاإراديًا. وقد نستطيع قياسه و قد نفشل. و أهم ما في التعلم أنه يؤدي إلى تغيرات أو تبدلات في السلوك أو الأداء.ولكن ما الذي يثبّت هذه التغيرات و يجعلها جزءاً لا يتجزأ من سلوك الفرد بل المجتمع أحياناً؟

* المهمة المطلوبة في الرائز هي العد بصوت مسموع مع الإشارة إلى الأرقام على لوحة الأعداد العشوائية الترتيب.

إنه التذكر،المصطلح الذي شغل بال كثير من العلماء في مجال الفلسفة والفيزيولوجيا و البيولوجيا وعلم النفس من أقدم العصور إلى وقتنا الحاضر.

فقد عرف أحمد آل موسى (١٩٩٣، ص٤٢) الذاكرة بأنها عملية عقلية عليا تمكن الإنسان من حفظ نتائج وآثار تفاعله مع العالم الخارجي في سياق حياته اليومية، ذلك الحفظ الذي يضمن له إمكان استرجاع هذه النتائج واستخدامها في نشاطه وتعامله اللاحق مع البيئة التي يعيش فيها.

أما منصور (١٩٩١- ص٣٧١) فيعرف التذكر بأنه سلسلة الجهود والمعالجات التي يقوم بها الشخص المتذكر منذ لحظة انتهاء مهمة الإدراك،وربما قبل،بقصد إعداد موضوع ما لإدخاله بصورة تدريجية إلى الذاكرة طويلة المدى والاحتفاظ به من أجل استرجاعه المقبل عن طريق ترميزه بوساطة منظومات رمزية مختلفة ومتعددة المعايير.

كما ويجمع عدد كبير من الدارسين المعاصرين للذاكرة والتعلم (سميرنوف،١٩٦٦، نورمان،١٩٧٠،كلاتسكي،١٩٧٨،هوفمان،١٩٨٢)على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تيسر الاحتفاظ وأن مستويات التذكر والاسترجاع هي نفسها مستويات التعلم من وجهة النظر المعرفية (منصور،١٩٩١) فالدراسات التي تناولت موضوع الذاكرة تتفق على أن الأساس الفسيولوجي للذاكرة يتمثل في قدرة القشرة المخية على الاحتفاظ بالاحساسات والمدركات الحسية والانطباعات التي تركتها منبهات ومؤثرات بيئية مختلفة، من العالم المادي أو الاجتماعي واختزنت كآثار ذاكرية في هذه القشرة لفترات مختلفة،مع القدرة على استرجاعها عند الحاجة وبدرجات متفاوتة من الدقة والوضوح والشمول (آل موسى، ١٩٩٣). والتعلم فسيولوجياً هو وظيفة من وظائف القشرة المخية التي تقوم بوظيفة الاقتران (تكوين ارتباطات بين مؤثرات بيئية وبين أعضاء الحس). كما تبين أيضاً أن

الفعالية العالية للخلايا العصبية شرط ضروري لتكامل الآلية الفسيولوجية للذاكرة حيث إنً خمول هذه الخلايا يربك عمليات الذاكرة.وهذا ما يحدث تحت تأثير الشيخوخة، أو الحالات المرضية التي تشمل الدماغ. وللرائز قيمة تشخيصية في الكشف عن مثل هذه الحالات.

يقيس رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة مجموعة من القدرات العقلية والنفسية مثل الانتباه، وسعة معالجة المعلومات،الذاكرة قصيرة المدى والمتوسطة. فرائز الإشارة للأعداد يقترب نسبياً في قدرته التنبؤية التشخيصية من اختبارات التركيز ويختلف عنها فقط بشموله لمظهر السرعة (كفاية السرعة). فعند الكبار في السن نلاحظ أنهم يؤدون مهمة ما بتركيز عال نسبياً، ولكن ببطء (westhoff ,1984). أما (birren , 1974) فيعدّ تباطؤ السلوكتعبيراً عن عمليات ثانوية للشيخوخة. وقد برهن(botwinick, 1973) في مجموعة أبحاث منهجية أن أساس التباطؤ في الشيخوخة آلية مركزية ولا يمكن إرجاعه بصورة ثانوية لعوامل حسية أو حركية. ويعزي (Weiford, 1958) التباطؤ في الأداء إلى اضطرابات في الذاكرة قصيرة المدى.

يؤكد كليكس (kilkx, 1977) الدور الفعّال للذاكرة قصيرة المدى التي توفر شمول فوري لسمات المثير المتلقاة من البداية حتى النهاية كذلك تثبيت علاقتها أو بنيتها ومقارنتها ببنى طويلة المدى. ومن المرجح أن هذه المقارنة تحدث وفق تركيبات بنى تدريجية، حيث يفترض أن استراتيجية الإنجاز توجه من قبل الذاكرة بعيدة المدى.

ويفترض كليكس (kilkx 1977) أيضاً أن الذاكرة قصيرة المدى لا تحدد وحدة تشريحية فيزولوجية مستقلة، وإنما هي الحالة الفعالة (في اللحظة الراهنة) من آليات الشبكات العصبونية المختزنة، أو التي ستختزن بصورة دائمة في الذاكرة طويلة المدى.

هذا ويشير كل من هوفمان وكليكس إلى أنه في عمليات التعلم البسيطة تصمم مادة الذاكرة حسب معايير تركز على المحتوى (تصميم من حيث المحتوى يحسن نتائج التعلم) (kilkx, 1977).

وهناك أبحاث تحليل عاملية حول الذاكرة (katzenberger 1964) تثبت نوعية الوظيفة العالية نسبياً لمثل هذا النوع من القدرات.

وقد أشار كل من (schaie,.gribbin, 1975) إلى تبعية الطرائق لفروق السن. ويلاحظ أن المسنين يحصلون في الاسترجاع الحر على نتائج أسوأ من النتائج الحاصلة في عملية إعادة التعرف.

وهناك تصور لاستعدادات الذاكرة هو نموذج المصفوفة، وقد أكدت نتائج البحوث التي أجريت في إطاره – وخاصة في معمل جيلفورد – وجود ثماني عشرة قدرة في أنواع المحتوى الثلاثة: الشكلي والرمزي والسيمانتي،وأنواع النواتج الستة: الوحدات والفئات والعلاقات والمنظومات والتحويلات والتضمينات، وأحد أنواع الذاكرة الإضافية التي تم اكتشافها عامل خاص بذاكرة منظومات الأشكال السمعية.

ومن هذا النموذج سنعرض فقط القدرات ذات الصلة بالبحث الحالي وبعض الاختبارات التي تقيسها.

آ– ذاكرة وحدات الأشكال: وأكثر الاختبارات تشبعاً بهذا العامل، اختبارات ذاكرة الخرائط. كما أكد وجود هذا العامل خلال الدراسة العاملية التي قام بها كيلي (kelly,1964).

ب– ذاكرة منظومات الأشكال البصرية التي أشارت إليها دراسة كريستال (christal,1958) وأكثر الاختبارات تشبعاً لهذا العامل، اختبارات تذكر الموضوعات، والتذكر المكاني،وتذكر الاتجاه.

ج- **ذاكرة منظومات الأشكال السمعية** التي أشارت إليها دراسة كارلين وفرينش وسيشور (french, 1951) وأفضل مقاييسه اختبار تذكر الألحان والإيقاعات الموسيقية.

د- ذاكرة منظومات الرموز: يشير منصور (١٩٩١) إلى أن دراسة تنوير ١٩٦٦ أكدت وجود هذا العامل في أحد اختبارات مدى الذاكرة، بالإضافة إلى ذاكرة ترتيب قوائم الأعداد، وذاكرة ترتيب إلى كلمات عديمة المعنى، وذاكرة تحول الترتيب، وذاكرة ترتيب الأعداد. ودارسة (ميللر وغالنتر وبريبرام ١٩٦٥(التي أشارت إلى أن المفحوصين يستخدمون خططاً واستراتيجيات في أثناء التذكر ليست موجهة إلى إنجاز عملية إدخال المادة وتثبيتها فحسب، بل إلى بناء المادة على نحو يضمن ويسهل حل مسألة الاسترجاع (منصور،١٩٩١م).

هذا وقد أشارت العديد من الدراسات إلى دور الفاعلية التي يبذلها الفرد من أجل الاسترجاع. وينظر إلى فاعلية الاسترجاع بوصفها وظيفة لتعلم أساليب التعامل والمعالجة العقلانية بقصد استرجاعها كما أكد (نورمان وكينتش ومورتون وشيفرن) أن الاسترجاع هو نوع من التقصي المعرفي ونوع من الاصطفاء والفرز للعنصر المطلوب تخزينه. ونجاح هذا الاسترجاع يتوقف على دقة الاستراتيجيات المستخدمة في الترميز في أثناء الإدخال والاسترجاع (منصور، ١٩٩١).

أما الدراسة التي قام بها منصور (١٩٧٥) (إعداد الذاكرة للاسترجاع)، والدراسات اللاحقة له فهي من أولى الدراسات في القطر العربي السوري التي ألقت الضوء على موضوع الذاكرة وعملياتها وأشكالها بشكل عام، وعلى أهمية النشاط الذي يبذله المتذكر والذي يعد العامل الحاسم لمردود الاسترجاع بشكل خاص (منصور ١٩٩١).

مما تم عرضه لدراسات سابقة حول هذا الموضوع يتبين لنا ندرة الدراسات ا لعربية في هذا المجال ما عدا دراسة منصور (١٩٧٥) والدراسات اللاحقة له، ودراسة

حسنين الكامل بمصر عام (١٩٧٣).

لذلك كان في بحث قياس السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة ما يضيف إلى المكتبة العربية مصدراً آخراً. فقد وضع هذا الرائز لقياس القدرة على الإنجاز في سن الرشد. فهو من جهة، يرسم منحنى التعلم للمفحوص من خلال التغيرات في أدائه للمرات العشر في رائز الإشارة للأعداد. ويقيس قدرته على ملاحظة وتذكر المثيرات البصرية والسمعية المعروضة عليه من جهة أخرى، كما يختبر مدى قدرته على الاستفادة من التذكر في تقدمه بأداء المهمة التعليمية المطلوبة منه.

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة والذي طبق منذ عام ١٩٧٢ بجامعة فيلهلم بيك بروستوك لقياس القدرة على التعلم واضطراباتها في مرحلة الشيخوخة. وقد طور هذا الاختبار عام ١٩٨٤ على يد دوريتا روتر بمركز التشخيص النفسي ببرلين. ثم ترجم هذا الرائز إلى اللغة العربية الدكتور سامر رضوان بجامعة دمشق – كلية التربية – قسم الصحة النفسية. حيث تم تعريب مواد الرائز كلها كما وردت في النسخة الأصلية.

ثم قامت الباحثة بتعديل بعض الصور في رائز القدرة على الملاحظة البصرية، لتتناسب مع البيئة المحلية. وطبق الرائز بصورته المعدلة هذه على عينة استطلاعية مكونه من (خمسين شخصاً) للتأكد من صلاحية هذا التعديل.

وتتألف هذه الأداة أو رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة من:

أ- رائز الإشارة للأعداد الذي استخدمه (Jirsek, 1963) والمعروف في بعض المراجع باسم رائز ربط الأعداد (OSWACD, 1982) أو المربع العددي (RAISKUP, 1974) وهذا الرائز يتكون من لوحة أعداد من العدد ١ حتى ٢٥

عشوائية الترتيب، ومهمة المفحوص الإشارة إلى هذه الأعداد ولكن بالترتيب النظامي وتسميتها بصوت مسموع بأسرع وقت ممكن، بحيث يكرر هذه العملية عشر مرات. لتجنب الصدفة، ولجعل مجرى التعلم قابلاً للتقييم التشخيصي، ولمعرفة مدى قدرته على تذكر أماكن الأعداد على اللوحة العشوائية. يسجل الوقت بعد كل محاولة على لوحة التقويم. بعد ثماني محاولات يخبر المفحوص أن الاختبار سينتهي بعد محاولتين. ثم تحول قيم الوقت المسجلة إلى قيم معيارية ومن هذه القيم يمكن الحصول على متوسط عام لرائز الإشارة للأعداد.

ب- ومن أجل اختبار القدرة على الملاحظة (التذكر)تم تطبيق اختبارين على نحو ما استعمله (MEILI, 1967) أحدهما لقياس القدرة على التذكر البصري والثاني لاختبار القدرة على التذكر السمعي (دوريتا، ١٩٨٤).

أما بالنسبة إلى اختبار القدرة على التذكر البصري فقد تكون من ثلاثين بطاقة رسمت عليها موضوعات بسيطة بعدة ألوان. ويتم عرض البطاقات على المفحوص بالتوالي بفاصلة ثانيتين بين البطاقة والأخرى. حيث يطلب من المفحوص الاسترجاع بعد انتهاء العرض. ثم يعاد العرض (الروز(مرة أخرى. وفي كل مرة تسجل قيم الاسترجاع (عدد البطاقات المتذكرة(وتحول إلى قيم معيارية.

أما اختبار القدرة على التذكر السمعي فيتم من خلال استخدام (عشرين(مفهوماً عينياً. تقرأ إلى كلمات على المفحوص بفاصلة ثانيتين بين إلى كلمة والأخرى، مع الطلب من المفحوص الاسترجاع بعد قراء ة إلى كلمات. تسجل قيم الاسترجاع في المرتين (الروز القبلي والبعدي(وتحول في كل مرة إلى قيم معيارية. ومن القيم المعيارية للرائزين البصري والسمعي يمكن استخلاص قيمة كاي مربع للقدرة على التذكر. هذا ويتم تطبيق الرائز فردياً وبالترتيب التالي:

١_رائز القدرة على التذكر البصري.

٢_رائز الإشارة للأعداد.

٣_رائز القدرة على التذكر السمعي.

هذا ويحتاج الفاحص إلى ساعة توقيت لإجراء رائز الإشارة للأعداد.

وبتطبيق هذا الرائز بفروعه الثلاثة على عينه سورية يمكن الحصول على مؤشرات تسمح لنا بالمقارنة في مجال القدرة على الإنجاز ومجالي التذكر البصري والسمعي، في بيئات مختلفة. أضف إلى ذلك إمكان الحصول على بعض النتائج التي تسمح لنا بالتشخيص والتنبؤ والاستفادة منها في مجالات مهنية وتربوية ونفسية وتعليمية مختلفة.

منهجية البحث وإجراءاته:

١- مجتمع البحث: إن مجتمع البحث الذي سحبت العينة منه هم الراشدون في الجمهورية العربية السورية من مختلف محافظاتها الذين بلغت أعمارهم عشرين سنة فما فوق ومن الجنسين ومن مهن ومستويات تعليمية.

٢- عينة البحث: نظراً لصعوبة الحصول على إحصائيات موثوق بها لعدد الراشدين في القطر، من كلا الجنسين ومن المستويات التعليمية كافة ومختلف المهن، لم تستطع الباحثة تحديد نسبة ملائمة ممثلة لهذا المجتمع. الأمر الذي دفع للاقتصار على عدد معين بطريقة غير عمدية مطبقة على أفراد من بعض المؤسسات الرسمية، والدوائر الحكومية، والمرافق العامة، حيث بلغ هذا العدد ٣٠٥ أفراد وهؤلاء الأفراد كانوا موزعين كما في الجدول رقم (١) مع العلم أن تطبيق الاختبار كان فردياً وأنه يستغرق من الوقت بين (أربعين – ستين) دقيقة إلى كل مفحوص.

٣-حدود البحث: يتحدد البحث بـ

آ- الراشدين السوريين ممن بلغت أعمارهم عشرين سنة فما فوق ومن كلا الجنسين ومن مهن ومستويات تعليمية مختلفة.

ب- مقياس السرعة في الأداء في مجالاته الثلاثة: التذكر البصري والسمعي والإشارة للأعداد.

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقاً للجنس والعمر والمهنة والمستوى لتعليمي

| المتغيرات | | عدد أفراد العينة |
|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١١٩ |
| | أنثى | ١٨٦ |
| العمر | (٢٠ - ٣٩) سنة | ١٨٥ |
| | (٤٠ - ٥٩) سنة | ٩٣ |
| | (٦٠ - فما فوق) سنة | ٢٧ |
| المهنة | من دون عمل | ٨٧ |
| | عمل فكري | ١١٠ |
| | عمل حر | ٦٦ |
| | وظيفة + متقاعد | ٤٢ |
| المستوى التعليمي | أمي | ٢٤ |
| | ابتدائي | ٥٩ |
| | إعدادي | ٢٩ |
| | ثانوي | ٤٣ |
| | معهد | ٥٨ |
| | جامعة | ٦٥ |
| | دراسات عليا | ٢٧ |

## ثبات الرائز:

وللتأكد من ثبات الرائز تم تطبيقه بصورته المعدلة على عينة استطلاعية عدد أفرادها خمسون شخصاً. آخذين بعين الاعتبار مراعاة تغطية المتغيرات التي يتناولها الرائز. ثم أعيد الروز بعد شهرين على العينة نفسها. وبما أن الرائز يقيس الذاكرة قصيرة المدى (والاحتفاظ المتوسطي أو الذاكرة العملياتية) فكانت الفترة المذكورة بين التطبيقين كافية لأن ينسى المفحوص ما تم عرضه في المرة الأولى. ولذلك استخدمت

طريقة الإعادة. وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق في المرة الأولى والثانية وجد أن معامل الاستقرار لرائز الإشارة للأعداد والتذكر البصري القبلي والتذكر البصري البعدي والتذكر السمعي القبلي والتذكر السمعي البعدي كالتالي (٠,٨٨، ٠,٨٦، ٠,٨٨، ٠,٨٧، ٠,٨٤،) لذلك نستطيع القول: إنّ الرائز يتمتع بدرجة عالية من الثبات في جميع مجالاته.

## صدق الرائز:

على الرغم مما أشارت إليه الدراسة الأصلية، من وجود مؤشر لصدق المقياس من خلال تمييزه بين مجموعتين، إحداهما تعاني من اضطرابات الذاكرة قصيرة المدى، وأخرى من الأصحاء. إضافة إلى صدق المحتوى، حيث أشارت الدراسة الأصلية أيضاً إلى أن رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة يقيس مجموعة من القدرات النفسية لمركبات الانتباه، وسعة معالجة المعلومات والذاكرة قصيرة المدى، والاحتفاظ المتوسطي (روثر ١٩٨٤، ص٥)

فإن البحث الحالي استخرج التحليل العاملي بأسلوب المكونات الرئيسة (principle companant) وأظهرت النتائج أن روائز الأعداد والتذكر البصري والسمعي تشكل عاملاً واحداً، وذلك يتفق مع الإطار النظري الذي يشير إلى أن مجالات الرائز تقيس قدرات نفسية لمركبات الانتباه وسعة معالجة المعلومات (روثر ١٩٨٤، ص٥) وذلك يقدم مؤشراً لصدق البناء.

فقد كان الترابط بين الرائز السمعي والبصري ٠,٦١،أما ترابط الأعداد مع الرائز البصري ٠,٤٣،وترابط الأعداد مع الرائز السمعي ٠,٣١.

## الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة النتائج الإحصائية كافة على الحاسوب ببرنامج SPSS حيث استخدم اختبار ستودنت وتحليل التباين الأحادي.

النتائج ومناقشتها:

لقد تم عرض النتائج وفقاً لمتغيرات البحث المستقلة والتابعة كالآتي: رائز الإشارة للأعداد - تذكر بصري - تذكر سمعي.

أولاً- متغير الجنس

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الرائز وفقاً لمتغير الجنس، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (٢) يبين نتائج هذا التحليل.

*جدول(٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لأداء أفراد العينة علي مجالات الرائز وفقا لمتغير الجنس (ذكور=١١٩، إناث =١٨٦)

| مجالات الرائز | | المتوسط | | الانحراف المعياري | | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | |
| رائز الإشارة للأعداد | ١- زمن إنجاز المحاولة الأولى | ٤٦,٥٢١ | ٤٧,٩٦٢ | ١٦,٧٩٥ | ٢١,١٤٩ | ٠,٦٣ | ٠,٥ |
| | ٢- زمن إنجاز المحاولة الثانية | ٤٢,٣٥٢ | ٤٤,١٩٨ | ١٥,٣٤٤ | ٢٠,٩١٣ | ٠,٨٣ | ٠,٤ |
| | ٣- زمن إنجاز المحاولة الثالثة | ٤٠,٨٣١ | ٤١,٧٩٥ | ١٧,٣٩٨ | ١٩,٣٢٧ | ٠,٤٤ | ٠,٦ |
| | ٤- زمن إنجاز المحاولة الرابعة | ٣٧,٣٤٤ | ٣٩,١٢٣ | ١٣,٩٥٤ | ١٧,٠٦٢ | ٠,٩٥ | ٠,٣ |
| | ٥- زمن إنجاز المحاولة الخامسة | ٣٤,٤٣٧ | ٣٧,٦٣٩ | ١٢,٥٩٠ | ١٦,٣٤٧ | ١,٨٢ | ٠,٠٧ |
| | ٦- زمن إنجاز المحاولة السادسة | ٣٢,٧٤٧ | ٣٥,٢٦٣ | ١٢,٦٧٠ | ١٥,٠٢٥ | ١,٥١ | ٠,١ |
| | ٧- زمن إنجاز المحاولة السابعة | ٣٠,١٧٦ | ٣٣,٢٢٠ | ١٠,٦٩٣ | ١٤,٥٩٨ | ١,٩٦ | *٠,٠٥ |
| | ٨- زمن إنجاز المحاولة الثامنة | ٢٩,٥٣٧ | ٣١,٥٧٥ | ١١,٥٥٠ | ١٤,١٢٧ | ١,٣٢ | ٠,١٨ |
| | ٩- زمن إنجاز المحاولة التاسعة | ٢٧,٩٦٦ | ٣٠,٤٤٦ | ١١,١٦٨ | ١٣,٦١٤ | ١,٦٦ | ٠,٠٩ |
| | ١٠- زمن إنجاز المحاولة العاشرة | ٢٦,٢١٠ | ٢٨,٥٥٩ | ١٠,٦٦١ | ١٢.٦٥٨ | ١,٦٨ | ٠,٠٩ |
| تذكر بصري | ١١- عدد الموضوعات المتذكرة ت.ب.ق | ١٣,٤٣٧ | ١٤,٩٢٤ | ٤,٠٥٨ | ٣,٧٠٥ | ٣,٣٠ | *٠,٠٠١ |
| | ١٢- عدد الموضوعات المتذكرة ت.ب.ب | ١٧,٤٥٣ | ١٩,٤٢٤ | ٥,٠٥٩ | ٤,٦١٩ | ٣,٥٠ | *٠,٠٠١ |
| تذكر سمعي | ١٣- عدد إلى كلمات المتذكرة ت.س.ق | ٧,٨٣١ | ٨,٩٣٥ | ٢,٩٣٢ | ٣,١٢٤ | ٣,٠٨ | *٠,٠٠٢ |
| | ١٤- عدد إلى كلمات المتذكرة ت.س.ب | ١٠,٤٢٨ | ١٢,٥٥٩ | ٣,٤١٦ | ٣,١٣٨ | ٥,٥٩ | *٠,٠٠٠ |

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

من الجدول (٢) يتضح أن هناك تناقصاً مستمراً في زمن إنجاز مهمة الإشارة للأعداد كلما ازداد عدد محاولات الإنجاز بالنسبة للذكور والإناث. فقد احتاج الذكور إلى زمن مقداره ٤٦,٥٢١ ثانية لإنجاز المحاولة الأولى، وانخفض الزمن إلى ٢٦,٢١٠ ثانية في المحاولة العاشرة.

أما بالنسبة إلى لإناث فقد انخفض من ٤٧,٩٦٢ ثانية في المحاولة الأولى إلى ٢٨,٥٥٩ ثانية في المحاولة العاشرة. وقد يعزى هذا التحسن عند الجنسين إلى أثر التدريب، وتكون المهارة نتيجة الارتباط بين حركة اليد وتذكر أماكن الأرقام على لوحة الأعداد العشوائية الترتيب.

غير أن نتيجة اختبار الفروق بين الذكور والإناث توضح عدم وجود فروق في زمن إنجاز المهمة لجميع المحاولات عدا المحاولة السابعة، إذ أظهرت نتيجة الاختبار التائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ∝ = ٠,٠٥.. ولصالح الذكور. حيث أنجز الذكور المهمة بمتوسط قدره (١٧٦, ٣٠) ثانية فيما أنجزت الإناث ذلك بمتوسط قدره (٣٣,٢٢٠) ثانية مع تجانس في أداء الذكور أكثر منه في أداء الإناث والذي نستدل عليه من الانحراف المعياري الذي كان عند الإناث (١٤,٥٩٨) أكبر منه عند الذكور الذي كان (١٠,٦٩٣).

وقد نعزي هذا التفوق عند الذكور مقارنة بالإناث في المحاولة السابعة فقط إلى أن الإناث بعد ست محاولات قلت قدرتهن على التحسن مقارنة بالذكور، نتيجة التعب. وأن الذكور أكثر قدرة على الاستمرار في بذل الجهد والتركيز. بمعنى آخر إنً عتبة التحمل عند الذكور أكبر منها عند الإناث. وقد يعزز ذلك، الفروق بين الإناث أنفسهن وكما أظهره الانحراف المعياري الذي أبدى تشتتاً أكبر عند الإناث وهو دليل على الفروق المتباينة في قدرتهن على أداء مستمر لزمن أطول. أما بالنسبة إلى مجال التذكر البصري(عدد الموضوعات المتذكرة) في الروز القبلي والبعدي ومجال التذكر

السمعي (عدد إلى كلمات المتذكرة) في الروز القبلي والبعدي أيضاً، فقد أبدت الإناث تفوقاً ملحوظاً على الذكور. فبينما كان متوسط عدد الموضوعات المتذكرة عند الإناث في الروز البصري القبلي١٤،٩٢٤ والبعدي ١٩,٤٢٤ كان عند الذكور في الروز البصري القبلي ١٣,٤٣٧ والبعدي ١٧,٤٥٣.

كذلك كان متوسط عدد إلى كلمات المتذكرة عند الإناث في الروز السمعي القبلي ٨,٩٣٥ والبعدي ١٢,٥٥٩ وكان متوسط إلى كلمات المتذكرة عند الذكور في الروز السمعي القبلي ٧.٨٣١ والبعدي ١٠,٤٢٨.

وكل هذه الفروق لصالح الإناث كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ∝=٠,٠٥ فأقل.

وقد نعزي هذا الفرق إلى الجهد المبذول من قبل الإناث. فمن ملاحظة أداء الذكور والإناث نلمح مزيداً من الجهد المبذول من قبل الإناث للاحتفاظ بالمثيرات المعروضة سواء كانت السمعية أم البصرية. وعدد كبير من الإناث يكررن المثير (بتحريك الشفاه بصوت مهموس) في الفاصل الزمني بين عرض المثير السابق واللاحق.

وكما نعلم أن استراتيجية الذاكرة قصيرة المدى في معالجة المعلومات هي التكرار، الذي يؤدي وظيفة الإدخال الأولي للمثير إلى الذاكرة قصيرة المدى (منصور ١٩٩١،ص٣٩٣).

أضف إلى ذلك اعتمادهن في كثير من الأحيان على ترميز كثير من المثيرات المعروضة عليهن بإشارات أو ألوان أو أشكال مما يحيط بهن. عدا عن ذلك، الموقف من الاختبار، فقد كانت الإناث بشكل عام أكثر جدية وإيجابية في التعامل مع مواد الاختبار، وأكثر عزماً وتصميماً على النجاح في أداء المهمة من الذكور. وكل هذه العوامل مجتمعة والخاصة بالمتعلم نفسه كانت وراء هذا التفوق.

## ثانياً: متغير العمر

تم توزيع العمر إلى ثلاث فئات للحصول على أعداد في كل فئة تسمح بالمقارنة الإحصائية من جهة، وبما يجعل التصنيف إلى فئات عمرية ذا معنى. وكان التوزيع كما يلي:

١–من عمر (٢٠ –٣٩) سنة.

٢–من عمر (٤٠–٥٩) سنة.

٣–من عمر (٦٠فما فوق) سنة.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعمر استخدم تحليل التباين إلى لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرائز وفقاً لمتغير مستقل واحد بثلاثة أصناف (فئات عمرية).

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرائز وفقاً لمتغير العمر

| مصدر التباين | القيمة الفائية | الاحتمال |
|---|---|---|
| ١– بين المجموعات (ب.م*) | ٧١,١٧٢٧ | ٠,٠٠٠٠ |
| داخل المجموعات (دم) | ٠ | |
| ٢–ب.م | ٨٩,٠٤٩٠ | ٠,٠٠٠٠ |
| د.م | | |
| ٣–ب.م | ٥٩,٨٢٥٢ | ٠,٠٠٠٠ |
| د.م | | |
| ٤–ب.م | ٧٣,٤٩٣١ | ٠,٠٠٠٠ |
| د.م | | |
| ٥–ب.م | ٦٥,٢٨٩١ | ٠,٠٠٠٠ |
| د.م | | |
| ٦–ب.م | ٧٠,٩٩٧٥ | ٠,٠٠٠٠ |

| | | د.م |
|---|---|---|
| ٠,٠٠٠٠ | ٥٩,٣٥١٨ | ٧-ب.م |
| | | د.م |
| ٠,٠٠٠٠ | ٦٩,٠٢٣١ | ٨-ب.م |
| | | د.م |
| ٠,٠٠٠٠ | ٧٠,١٥٣٥ | ٩-ب.م |
| | | د.م |
| ٠,٠٠٠٠ | ٧٩,٤٩٦٧ | ١٠-ب.م |
| | | د.م |
| ٠.٠٠٠٠ | ٢٠,١٦٧٧ | ١١-ب.م |
| | | د.م |
| ٠,٠٠٠٠ | ٢٦,٣٩٩١ | ١٢-ب.م |
| | | د.م |
| ٠,٠٠٠٠ | ١٥,٦٠٧٤ | ١٣-ب.م |
| | | د.م |
| ٠,٠٠٠٠ | ٢٣,٩٦٨٨ | ١٤-ب.م |
| | | د.م |

* ننوه هنا إلى أن مصطلح بين المجموعات أشرنا إليه بـ (ب.م) ومصطلح داخل المجموعات أشرنا إليه (د.م). درجات الحرية هي (٢ و ٣٠٢)

من الجدول (٣) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في كل مجالات الرائز. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار شفي (scheffe test) للمقارنات المتعددة البعدية، والجدول (٤) يبين نتائج هذه المقارنات.

الجدول (٤) اختبار شفي لتحديد دلالة الفروق بالنسبة للعمر

| | الفئة الأولى (١)/٢٠-٣٩/ ن=١٨٥ | الفئة (٢)/٤٠-٥٩/ ن=٩٣ | الفئة (٣)/٦٠ فما فوق ن=٢٧ | المقارنة الزوجية بأسلوب شفي (scheffe) |
|---|---|---|---|---|
| ١- متوسط زمن إنجاز المحاولة الأولى | ٣٩,٩٨ ثانية | ٥٣,٥٩ ثانية | ٧٦,٨٨ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٢- متوسط زمن إنجاز المحاولة الثانية | ٣٦,١٠ ثانية | ٤٨,٨٦ ثانية | ٧٥,٤٨ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٣- متوسط زمن إنجاز المحاولة الثالثة | ٣٥,١١ ثانية | ٤٥,٩٦ ثانية | ٦٨,٩٦ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٤- متوسط زمن إنجاز المحاولة الرابعة | ٣٢,٢٠ ثانية | ٤٣,٨٩ ثانية | ٦٢,٢٥ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٥- متوسط زمن إنجاز المحاولة الخامسة | ٣٠,٨٥ ثانية | ٤٠,٩٧ ثانية | ٥٨,٤٨ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٦- متوسط زمن إنجاز المحاولة السادسة | ٢٨,٧٣ ثانية | ٣٩,٣٢ ثانية | ٥٤,٩٢ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٧- متوسط زمن إنجاز المحاولة السابعة | ٢٧,١٥ ثانية | ٣٦,٤٦ ثانية | ٥٠,١٨ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٨- متوسط زمن إنجاز المحاولة الثامنة | ٢٥,٧٠ ثانية | ٣٥,٣١ ثانية | ٤٩,٩٦ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ٩- متوسط زمن إنجاز المحاولة التاسعة | ٢٤,٥١ ثانية | ٣٣,٩٦ ثانية | ٤٨,٠٠ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ١٠- متوسط زمن إنجاز المحاولة العاشرة | ٢٢,٧٢ ثانية | ٣٢,٢٦ ثانية | ٤٥,٤٠ ثانية | ١<٣ ١<٢ ٢<٣ |
| ١١-م.ت.ب.ق[١] | ١٥,٢٨ صورة | ١٣,٤٥ صورة | ١٠,٩٣ صورة | ٣<١ ٢<١ ٣<٢ |
| ١٢-م.ت.ب.ب[٢] | ١٩,٩٦ صورة | ١٧,٤٤ صورة | ١٣,٨٥ صورة | ٣<١ ٢<١ ٣<٢ |
| ١٣-م.ت.س.ق[٣] | ٩,٢١ كلمة | ٧,٧٢ كلمة | ٦,٣٧ كلمة | ٣<١ ٢<١ |
| ١٤-م.ت.س.ب[٤] | ١٢,٦٨ كلمة | ١٠,٦٠ كلمة | ٩,٠٣ كلمة | ٣<١ ٢<١ |

[١] ت.ب.ق تذكر بصري قبلي
[٢] ت.ب.ب تذكر بصري بعدي
[٣] ت.س.ق تذكر سمعي قبلي
[٤] ن.س.ب تذكر سمعي بعدي

من الجدول (٤) يتضح أنه كلما زاد العمر استغرق زمن الإنجاز وقتاً أطول وقل عـدد المثيرات البصرية والسمعية التي يتم تذكرها. وفيما يلي توضيحاً لذلك:

آ- لو أخذنا المحاولة الأولى بالنسبة إلى رائز الإشارة للأعداد كمثال نلاحظ الزيـادة في الزمن المستغرق للإشارة للأعداد مع التقدم بالعمر. فبينما كان متوسط الزمـن للفئة الأولى (٢٠-٣٩)= ٣٩,٩٨ ثانية كان متوسط الزمن للفئـة الثانيـة (٤٠-٥٩)=٥٣,٥٩ ثانية، وللفئة الثالثة (٦٠ فما فوق)= ٧٦,٨٨ ثانية وهـذه النتيجـة تنطبق على المحاولات العشر لرائز الإشارة للأعداد. كما هو مبيـن فـي حقـل المقارنة الزوجية بأسلوب شيفي. هذا مع العلم أن منحنى التعلم ضمن الفئة نفسـها يتحسن في كل المجموعات ويتناقص الزمن المسـتغرق لـلأداء بازديـاد عـدد المحاولات.

ب- بالنسبة إلى رائز التذكر البصري. أيضاً تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن هنـاك نقصاً في عدد الصور المسترجعة كلما تقدمنا في العمر، فبينما كان متوسـط عـدد الصور المتذكرة في الروز القبلي عند الفئة الأولى =١٥,٢٨ صورة، كما كان عند الفئة الثانية ١٣,٤٥ صورة، وعند الفئة الثالثة ١٠,٩٣ صورة. وهذه النتيجة تنطبق على الروز البعدي أيضاً. وبالعودة لحقل المقارنة الزوجية بأسلوب Scheffe نقـول أن الفئة الأولى تفوقت على الفئة الثانية والثالثة والفئة الثانية تفوقت علـى الثالثـة رغم تحسن المجموعات الثلاث بالروز البعدي.

ج- وعن التذكر السمعي أيضاً هناك تناقص فـي عـدد المفـاهيم (إلـى كلمـات) المسترجعة مع التقدم بالعمر فبينما كان متوسط عدد إلى كلمات المتذكرة في الـروز القبلي عند الفئة الأولى = ٩,٢١ كلمة، كان عند الفئة الثانية =٧,٧٢ كلمة وعنـد الفئة الثالثة =٦,٢٧ كلمة وعند العودة للمقارنة الزوجية بأسلوب Scheffe نجـد أن هناك تفوقاً من قبل الفئة الأولى علماً الثانية والثالثة. بالرغم من تحسن المجموعـات

الثلاث في الروز البعدي. هذا ورغم أن الكبار في السن كـــانوا يــؤدون المهمـــة بتركيز جيد إلا أنهم يؤدونها ببطء. واستناداً إلى هذه النتائج يمكن الاعتماد علـــى هذا الزائر في مهمات تشخيصية – تفريقية عند الكبار.

## ثالثاً: متغير المهنة

لقد تم تصنيف المهن إلى أربعة أصناف للحصول علـــى أعـداد تســمح بالمقارنـــة الإحصائية، وبما يجعل التصنيف المهني ذا معنى. وهذه الأصناف هي:

١–من دون عمل ويشمل ربات البيوت.

٢– عمل فكري(التدريس، الهندسة، الطب، المحاماة..الخ)

٣ – عمل حر.

٤– وظيفة إدارية ومتقاعدون.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على المجالات التـي يقيسها الرائز وفقاً لمتغير المهنة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجـدول (٥) يعرض نتائج هذا التحليل.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرائز وفقاً لمتغير المهنة

| | مصدر التباين | القيمة الفائية | الاحتمال |
|---|---|---|---|
| رائز الإشارة للأعداد | ١- بين المجموعات (ب.م*) | ٣,٩٣٠ | ٠,٠٠٠٠ |
| | - داخل المجموعات (دم) | | |
| | ٢-ب.م | ١٠,٣٠٥٧ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٣-ب.م | ٨.١٤٦٧ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٤-ب.م | ٨,٨٧٩٥ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٥-ب.م | ٧,١٥٩٨ | ٠,٠٠٠١ |
| | د.م | | |
| | ٦-ب.م | ٨,٢٦٨٢ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٧-ب.م | ٧,٤٣٥٤ | ٠,٠٠٠١ |
| | د.م | | |
| | ٨-ب.م | ٧,٣٦٠٤ | ٠,٠٠٠١ |
| | د.م | | |
| | ٩-ب.م | ٧,٢٩٨٨ | ٠,٠٠٠١ |
| | د.م | | |
| | ١٠-ب.م | ٧,٦٣٠٣ | ٠,٠٠٠١ |
| | د.م | | |
| تذكر بصري | ١- ب.م | ٣,١٣٩١ | ٠,٠٢٥٧ |
| | د.م | | |
| | ١٢-ب.م | ٩,٢١٣٩ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ١٣-ب.م | ٤,٦٧٨٧ | ٠,٠٠٣٥ |
| تذكر سمعي | د.م | | |
| | ١٤-ب.م | ٥,٧٠٢٦ | ٠,٠٠٠٨ |
| | د.م | | |

درجات الحرية (٣، ٣٠١)

من الجدول (٥) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى كل مجـــالات الرائز لمتغير المهنة فقد كانت الفروق لصالح فئة الأعمال الفكرية.

ولمعرفة مصدر التباين استخدم اختبار شفي Scheffe والجدول (٦) يبين نتائج هـــذا التعديل

جدول (٦) نتائج اختبار شفي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مجالات الرائز وفقا لمتغير المهنة

| | الفئة الأولى ن=٨٧ | الفئة الثانية ن=١١٠ | الفئة الثالثة ن=٦٦ | الفئة الرابعة ن=٤٢ | المقارنات الزوجية وفقا لاختبار Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|
| ١-متوسط زمن إنجاز المحاولة الأولى | ٥٣,٠٨ ثانية | ٣٩،٧٨ ثانية | ٥١,٦٠ثانية | ٤٨,٩٧ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٢-متوسط زمن إنجاز المحاولة الثانية | ٤٨,٨٦ ثانية | ٣٥،٩٥ ثانية | ٤٧,٨٧ثانية | ٤٥,٠٩ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٣-متوسط زمن إنجاز المحاولة الثالثة | ٤٦,٨٥ ثانية | ٣٤،٨٦ ثانية | ٤٣,٩٦ثانية | ٤٣,٣٣ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٤-متوسط زمن إنجاز المحاولة الرابعة | ٤٢,٨٢ ثانية | ٣٢،٥٠ ثانية | ٤١,٤٢ثانية | ٤٠,١٤ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٥-متوسط زمن إنجاز المحاولة الخامسة | ٤٠,٦٥ ثانية | ٣١،٤١ ثانية | ٣٨,٠٣ثانية | ٣٨,٠٠ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٦-متوسط زمن إنجاز المحاولة السادسة | ٣٨,١٣ ثانية | ٢٩،١٦ ثانية | ٣٦,٥٠ثانية | ٣٦,٢١ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٧-متوسط زمن إنجاز المحاولة السابعة | ٣٦,٠٦ ثانية | ٢٧،٦٦ ثانية | ٣٢,٨٤ثانية | ٣٣,٨٣ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٨-متوسط زمن إنجاز المحاولة الثامنة | ٣٣,٨٢ ثانية | ٢٦،٣٣ ثانية | ٣١,٨٣ثانية | ٣٤,٤٥ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ٩-متوسط زمن إنجاز المحاولة التاسعة | ٣٣,٨٥ ثانية | ٢٥،١٦ ثانية | ٣٠,٨٩ثانية | ٣١,٥٧ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ١٠-متوسط زمن إنجاز المحاولة العاشرة | ٣٠,٩١ ثانية | ٢٣،٦٢ ثانية | ٢٨,١٩ثانية | ٣٠,٥٠ ثانية | ٢<١ ٢<٣ ٢<٤ |
| ١١- عدد الصور المتذكرة ت.ب.ق | ١٤,٧٩ صورة | ١٤،٦٩ صورة | ١٣,٠٦ صورة | ١٤,٥٢ صورة | ٣<١ ٣<٢ |
| ١٢- عدد الصور المتذكرة ت.ب.ب | ١٨,٦٨ صورة | ٢٠،٢٧ صورة | ١٧,٣١ صورة | ١٦,٤٥ صورة | ٤<٢ ٣<٢ ١<٢ ٤<١ |
| ١٣- عدد إلى كلمات المتذكرة ت.س.ق | ٨,٨٧ كلمة | ٨،٨٥ كلمة | ٧,٢٧ كلمة | ٨,٧٦ كلمة | ٣<١ ٣<٢ ٣<٤ |
| ١٤- عدد إلى كلمات المتذكرة ت.ب.ب | ١٢,٠٣ كلمة | ١٢،٤٠ كلمة | ١٠,٣٣ كلمة | ١١,٥٠ كلمة | ٣<٢ ٣< ١ |

تشير نتائج الجدول (٦) الذي يعرض متوسط أداء المجموعات الأربع في مجالات الرائز:

آ- يلاحظ أثر التدريب الإيجابي بالنسبة إلى كل المهن من خلال تناقص الزمن بين الأداء الأول والعاشر فيما يتعلق برائز الإشارة للأعداد.

ب- فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة العمل الفكري (٢) ففي المحاولة الأولى لرائز الإشارة للأعداد كان متوسط زمن الإنجاز للفئة (٢)= ٣٩,٧٨، يليه الفئة (٤) =٤٨,٩٧ ثم الفئة (٣) = ٥١,٦٠ وأخيراً الفئة (١)= ٥٣,٠٨.

بالنسبة إلى رائز التذكر البصري فقد كانت الفروق لصالح ٢،١ على ٣ في الروز القبلي إذ كان متوسط عدد الصور المتذكرة للفئة ١=١٤,٧٩ والفئة ٢=١٤,٦٩ أما ٣=١٣,٠٦ هذا في الروز القبلي، أما في الروز البعدي فقد تفوقت الفئة ٢ على الفئات ١و٣و٤. إذ كان متوسط عدد إلى كلمات المتذكرة للفئة الثانية =٢٠,٢٧ والأولى =١٨,٦٨ والثالثة =١٧,٣١. هذا يشير إلى أن فئة العمل الفكري كانت أكثر استفادة من فاعلية الاسترجاع من الفئات الأخرى.

وبالنسبة إلى لتذكر السمعي فقد كانت النتائج عند الفئات ١و٢و٤ أفضل من الفئة ٣ في الروز القبلي.وكانت الفئتان ١و٢ أفضل من الفئة ٣ في الروز البعدي.

## رابعاً: متغير المستوى التعليمي

تم توزيع مستوى التعليم إلى سبعة مستويات للحصول على أعداد تسمح بالمقارنة الإحصائية وبما يجعل تصنيف مستوى التعليم ذا معنى وذلك كما يلي: ١- أمي، ٢- ابتدائي، ٣- إعدادي، ٤- ثانوي، ٥- معهد، ٦- جامعة، ٧- دراسات عليا.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الرائز وفقاً لمستوى التعليم استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول (٧) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول(٧)نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق على مجالات الرائز وفقاً لمستوى التعليم.

| المجال | مصدر التباين | القيمة الفائية | الاحتمال |
|---|---|---|---|
| رائز الإشارة للأعداد | ١- بين المجموعات (ب.م*) | ٤٠,٢٦٢٨ | ٠,٠٠٠٠ |
| | داخل المجموعات (دم) | | |
| | ٢-ب.م | ٣٣,٩٣٤٨ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٣-ب.م | ٢٤,٠٨٧١ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٤-ب.م | ٢٦,٦٠٢٤ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٥-ب.م | ٢٧,٢٣٨١ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٦-ب.م | ٢٥,٣٨٢٢ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٧-ب.م | ٢٣,٦٢٢٦ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٨-ب.م | ٢١,٨٧٨٨ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ٩-ب.م | ٢٦,٩٧٨٤ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ١٠-ب.م | ٢٥,٢٢٣٥ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| تذكر بصري | ١١- ب.م | ٢,٢٨٨٧ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ١٢-ب.م | ٦,٣٥٤٨ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| تذكر سمعي | ١٣-ب.م | ٥,٥٨٧٧ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |
| | ١٤-ب.م | ٥,٦٨٢٢ | ٠,٠٠٠٠ |
| | د.م | | |

درجات الحرية (٦، ٢٩٨)

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أن هناك فروقاً وفقاً لمستويات التعليم في جميع مجالات الرائز. ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار (Scheffe test)، والجدول (٨) يبين نتائج هذه المقارنات.

جدول(٨) نتائج اختبار شفي لدلالة الفروق بين المتوسطات في مجالات الرائز وفقا لمتغير المستوى التعليمي

| | | الفئة (١) ن=٢٤ | الفئة (٢) ن=٥٩ | الفئة (٣) ن=٢٩ | الفئة(٤) ن=٤٣ | الفئة(٥) ن=٥٨ | الفئة(٦) ن=٦٥ | الفئة(٧) ن=٢٧ | المقارنات الزوجية وفقا لاختبار Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رائـــز الإشارة للأعداد | ١-متوسط زمن إنجاز المحاولة الأولى | ٨٦,٤١ثانية | ٥٦,٧٦ثانية | ٤١,٥٨ثانية | ٤١,٣٩ثانية | ٤١,٦٣ثانية | ٣٨,٨٣ثانية | ٤١,٨٣ثانية | ١<١،٦<١،٧<١،٤، ١<١،٣<١،٥<٢، ٢<٢،٦<٢،٧<٢،٤، ٢<٢،٣<٥ |
| | ٢-متوسط زمن إنجاز المحاولة الثانية | ٧٩,٠٤ثانية | ٥٢,٣٢ثانية | ٤٠,١٧ثانية | ٣٨,٨٣ثانية | ٣٧,٠٦ثانية | ٣٤,٨٩ثانية | ٣٧,٩٢ثانية | - - - |
| | ٣-متوسط زمن إنجاز المحاولة الثالثة | ٧٣,٠٠ثانية | ٤٨,٨٨ثانية | ٣٦,٧٩ثانية | ٣٨,٥١ثانية | ٣٦,١٨ثانية | ٣٣,٩٣ثانية | ٣٥,٨٨ثانية | - - - |
| | ٤-متوسط زمن إنجاز المحاولة الرابعة | ٦٥,١٦ثانية | ٤٦,٣٢ثانية | ٣٥,٩٦ثانية | ٣٤,٨٨ثانية | ٣٣,٤٣ثانية | ٣١,٤٩ثانية | ٣٣,١٤ثانية | - - - |
| | ٥-متوسط زمن إنجاز المحاولة الخامسة | ٦٢,٧٠ثانية | ٤٢,٧٤ثانية | ٣٥,٦٢ثانية | ٣١,٠٩ثانية | ٣٢,٤٦ثانية | ٢٩,٦١ثانية | ٣٣,١١ثانية | - - - |
| | ٦-متوسط زمن إنجاز المحاولة السادسة | ٥٨,٠٠ثانية | ٤٠,٩٣ثانية | ٣٢,٢٠ثانية | ٣١,٠٢ثانية | ٢٨,٩١ثانية | ٢٨,٦٤ثانية | ٣١,١٨ثانية | - - - |
| | ٧-متوسط زمن إنجاز المحاولة السابعة | ٥٤,٣٣ثانية | ٣٧,٦٩ثانية | ٣٠,٠٠ثانية | ٢٨,٨٨ثانية | ٢٧,٥٦ثانية | ٢٧,٢٤ثانية | ٢٨,٤١ثانية | - - - |
| | ٨-متوسط زمن إنجاز المحاولة الثامنة | ٥٢,٠٣ثانية | ٣٦,٢٠ثانية | ٢٨,١٧ثانية | ٢٨,٢٥ثانية | ٢٦,٣٤ثانية | ٢٥,٣٦ثانية | ٢٩,٣٧ثانية | - - - |
| | ٩-متوسط زمن إنجاز المحاولة التاسعة | ٥٢,١٢ثانية | ٣٤,٦١ثانية | ٢٧,٥٥ثانية | ٢٥,٨٣ثانية | ٢٥,٦٠ثانية | ٢٤,١٣ثانية | ٢٧,١٨ثانية | - - - |
| | ١٠-متوسط زمن إنجاز المحاولة العاشرة | ٤٨,٠٤ثانية | ٣٢,٥٧ثانية | ٢٥,٢٠ثانية | ٢٤,٦٧ثانية | ٢٣,٦٨ثانية | ٢٢,٤٦ثانية | ٢٧,٠٣ثانية | - - - |

**تتمة الجدول (٨)**

| | | الفئة (١) ن=٢٤ | الفئة (٢) ن=٥٩ | الفئة (٣) ن=٢٩ | الفئة(٤) ن=٤٣ | الفئة(٥) ن=٥٨ | الفئة(٦) ن=٦٥ | الفئة(٧) ن=٢٧ | المقارنات الزوجية وفقا لاختبار Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تذكـــر بصري | ١١- عدد الصور التذكرة ت.ب.ق | ١١,٠٨صورة | ١٣,٣٥صورة | ١٥,٦٢صورة | ١٥.٤٤صورة | ١٤,٨٩صورة | ١٥,٤١صورة | ١٢,٥١صورة | ٣<٣،١<٤،٧<١، ٤<٦،٢<٦،١<٧ |
| | ١٢- عدد الصور التذكرة ت.ب.ب | ١٤,٥٠صورة | ١٧,٣٣صورة | ١٨,٣٧صورة | ١٨,٨٦صورة | ٢٠,٠٠صورة | ٢٠,٣٦صورة | ١٨,٣٧صورة | ٦<٦،١<٥،٢<٥،١ <٥،١<٢٤<٧،١< ٣،١<١، ٢<١ |
| تذكـــر سمعي | ١٣- عدد إلى كلمات التذكرة ت.س.ق | ٦,١٢كلمة | ٧,٥٥كلمة | ٩,٦٨كلمة | ٩,٦كلمة | ٨,٩٣كلمة | ٩,٢٠كلمة | ٧,٩٢كلمة | ٣<٣،١<٦،٢<٦،١ <٤،٢<١٥<١ |
| | ١٤- عدد إلى كلمات التذكرة ت.ب.ب | ٩,٠٠كلمة | ١٠,٦٢كلمة | ١٢,١٣كلمة | ١٢,٥١كلمة | ١٢,٥٥كلمة | ١٢,٤٧كلمة | ١١,٢٩كلمة | ٥<٥،١<٤،٢<٤،١ <٦،٢<١٦<٣،٢< ١ |

من الجدول (٨) يتضح:

أ- بالنسبة إلى رائز الإشارة للأعداد. كل الفئات استفادت من تكرار الأداء. ولكن الفئات ٣،٤،٥،٦،٧ تفوقت على الفئتين الأولى والثانية. حيث كان متوسط زمن إنجاز المحاولة الأولى للفئة الأولى ٨٦,٤١ ثانية، والثانية =٥٦,٧٩، وقد استغرقتا زمناً أطول من الفئة الثالثة = ٤١,٥٨، والرابعة =٤١,٣٩، والخامسة =٤١,٦٣، والسادسة =٣٨,٨٣، والسابعة =٤١,٨٣.وهذه النتائج تنطبق على المحاولات العشر.والفروق الإيجابية التي كانت لصالح الفئة (٦،٧) يمكن أن تعزى إلى تداخل عامل السن مع هذا المتغير على اعتبار أن الرائز بسيط ولا يحتاج لقدرات عالية جداً. ففي الفئتين (١ و ٢) أعداد كبيرة من الكبار في السن. والعكس في الفئات (٥ و٦ و٧) فأغلبيتهم من طلاب المعاهد والجامعة ذوي الأعمار الصغيرة التي امتازت بتقدمها في الإنجاز على الأعمار الأخرى.

ب- بالنسبة إلى لتذكر البصري والسمعي كان التفوق واضحاً للفئات (٤ و٥ و٦و٧) أكثر من الفئات (١ و٢ و٣) كما هو بين في حقل المقارنات الزوجية بأسلوب Scheffe.

وقد كان من أهداف البحث، التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الرائز وفقاً لمتغيرات العمر والجنس والمهنة والمستوى التعليمي، ومن خلال معالجة هذه المتغيرات كل على حدة، لم يكن هناك نزعة عامة كبيرة ذات دلالة إحصائية إلا في متغير العمر.

- ففي متغير الجنس ظهرت الفروق الدالة إحصائياً في خمسة مجالات من أربعة عشر مجالاً ولصالح الإناث تعود في معظمها إلى عوامل خاصة بالمفحوصين أنفسهم (كالاهتمام والموقف من الإنجاز والتصميم على النجاح) أكثر من كونها فروقاً في القدرة التذكرية الأولية بين الجنسين (الجدول ٢).

–أما بالنسبة إلى متغيري المهنة والمستوى التعليمي، فرغم أفضلية نتائج بعض المهن (كالمهن الفكرية) في مجالات الرائز، من جهة، وارتفاع مستوى الأداء بالارتقاء على المستوى التعليمي(الجدول ٦،٨) إلا أنه يجب مراعاة التداخل الكبير بين هذين المتغيرين ومتغير العمر.

من النتائج السابقة نجد أن أكثر الفروق الدالة إحصائياً وفي كل مجالات الرائز كانت لمتغير العمر. حيث أظهرت النتائج أن تغيرات قدرة الإنجاز والقدرة على الملاحظة في الشيخوخة تبدو واضحة في المهمات التي تتطلب سرعة الأداء، والتي تنطوي على الانتباه المستمر أيضاً.

وهذه النتيجة من مؤشرات الصدق البنيوي للرائز الذي يقيس مجموعة من القدرات النفسية لمركبات الانتباه، بما فيها سعة معالجة المعلومات والذاكرة قصيرة ومتوسطة المدى. وفي هذا قدرة تشخيصية كبيرة على معرفة تباطؤ الأداء في الشيخوخة رغم محاولة التركيز في هذا الأداء. لهذا تم إيجاد المعايير متمثلة بمدى الثقة وفقاً لمتغير العمر فقط بفئاته الثلاث. وذلك كما يتضح من الجدول (٩).

**الجدول (٩) مدى الثقة لمتوسط رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة وفقاً لمتغير العمر**

| | | الفئة العمرية الأولى٢٠–٣٩سنة | | الفئة العمرية الثانية٤٠–٥٩سنة | | الفئة العمرية الثالثة ٦٠ فما فوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | زمن إنجاز المحاولة الأولى | ٣٨ث | ٤٢ث | ٥٠ث | ٥٧ث | ٦٦ث | ٨٨ث |
| ٢ | زمن إنجاز المحاولة الثانية | ٣٤ث | ٣٨ث | ٤٦ث | ٥٢ث | ٦٤ث | ٨٧ث |
| ٣ | زمن إنجاز المحاولة الثالثة | ٣٣ث | ٣٧ث | ٤٣ث | ٤٩ث | ٥٨ث | ٨٠ث |
| ٤ | زمن إنجاز المحاولة الرابعة | ٣١ث | ٣٤ث | ٤١ث | ٤٧ث | ٥٣ث | ٧٢ث |
| ٥ | زمن إنجاز المحاولة الخامسة | ٢٩ث | ٣٢ث | ٣٨ث | ٤٤ث | ٥١ث | ٦٧ث |

| | | الفئة العمرية الأولى٢٠-٣٩سنة | | الفئة العمرية الثانية٤٠-٥٩سنة | | الفئة العمرية الثالثة ٦٠ فما فوق | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | زمن إنجاز المحاولة السادسة | ٢٧ث | ٣٠ث | ٣٧ث | ٤٢ث | ٤٧ث | ٦٣ث |
| ٧ | زمن إنجاز المحاولة السابعة | ٢٦ث | ٢٩ث | ٣٤ث | ٣٩ث | ٤٢ث | ٥٨ث |
| ٨ | زمن إنجاز المحاولة الثامنة | ٢٤ث | ٢٧ث | ٣٣ث | ٣٨ث | ٤٣ث | ٦٦ث |
| ٩ | زمن إنجاز المحاولة التاسعة | ٢٣ث | ٢٦ث | ٣٢ث | ٣٦ث | ٤١ث | ٥٥ث |
| ١٠ | زمن إنجاز المحاولة العاشرة | ٢١ث | ٢٤ث | ٣٠ث | ٣٤ث | ٣٩ث | ٥٢ث |
| ١١ | عدد الموضوعات المتذكرة (ت.ب.ق) | ١٥صورة | ١٦صورة | ١٣صورة | ١٤صورة | ١٠صورة | ١٢صورة |
| ١٢ | عدد الموضوعات المتذكرة (ت.ب.ب) | ١٩صورة | ٢١صورة | ١٧صورة | ١٨صورة | ١٢صورة | ١٦صورة |
| ١٣ | عدد إلى كلمات المتذكرة (ت.س.ق) | ٩مفاهيم | ١٠مفاهيم | ٧مفاهيم | ٨مفاهيم | ٥مفاهيم | ٨مفاهيم |
| ١٤ | عدد إلى كلمات المتذكرة (ت.س.ب) | ١٢مفهوم | ١٣مفهوم | ١٠مفاهيم | ١١مفهوم | ٧مفاهيم | ١٠مفاهيم |

التعبير تم على عينة (٣٠٥) من الراشدين في القطر العربي السوري.

$$M= \overline{X} \mp \frac{S}{\sqrt{\cap}}(1.96)$$

**الجدول (٩) يظهر لنا مدى الثقة (٠,٩٥)إلى كل فئة عمرية وبكل مجال من مجالات الرائز.**

إن زمن إنجاز المحاولة الأولى في رائز الإشارة للأعداد للفئة العمرية الأولى (٢٠-٣٩) عاماً يتراوح بين ٣٨-٤٢ ثانية وللفئة الثانية (٤٠-٥٩) عاماً يتراوح ما بين ٥٠-٥٧ ثانية وللفئة الثالثة ٦٠ فما فوق يتراوح ما بين ٦٦-٨٨ ثانية.

فلو طبق رائز الإشارة للأعداد على شخص من القطر العربي السوري ضمن الفئة العمرية الأولى وكان زمن إنجازه ضمن المدى الخاص بفئته العمرية نقول إن إنجازه طبيعي بالنسبة إلى فئته العمرية. فإذا استغرق زمنا أقل كان أفضل من أفراد فئته العمرية، وإذا استغرق زمناً أكبر نبحث عن الأسباب.

وكذلك بالنسبة إلى لتذكر البصري والسمعي (القبلي والبعدي) فإن ابتعاد الفرد في نتائجه عن المدى الأعلى والأدنى لفئته العمرية، يعد مؤشراً على خلل في الأداء له أسبابه. وهنا تكمن القيمة التشخيصية والتفريقية لهذا الرائز.

## الخاتمة والتوصيات:

إن تطبيق رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة للكبار وبصيغته المعدلة على البيئة المحلية يمكن أن يكون مفتاحاً لبحث آخر يهدف إلى تعيير هذا الرائز.

فقد تم التعرف إلى مختلف الفروق، في مجالات الرائز، وفقاً لمتغير العمر والجنس والمهنة والمستوى التعليمي. إضافة إلى ذلك، إيجاد الخصائص الإحصائية لمتغير العمر، والذي أبدت المعالجة الإحصائية لبياناته، نزعة عامة ومميزة لهذا المتغير وبهذا يمكن من خلاله، قياس مدى التعلم والاضطرابات المصاحبة للتعلم ولا سيما في مرحلة الشيخوخة. عدا عن إمكان استخدامه لأغراض التشخيص والعلاج النفسي في مجال التدريب وتحسين الأداء، بدور التأهيل المختلفة. كما يمكن تعديل هذا الرائز للأطفال وتحديد المسار التعليمي للدارسين.

من هنا تأمل الباحثة من العاملين في مجال علم النفس والتشخيص النفسي بالإسهام

العلمي والعملي تعبيره بعد أن كشف تعديله وتطبيقه من خلال هذا البحث، عن نتـــائج إيجابية وفعالة لخدمة القياس النفسي.

بالإضافة إلى ذلك توصي الباحثة بإجراء بحوث في هذا الميدان تساعد فـــي عمليـــة التشخيص النفسي وترفد العملية التعليمية.

# المراجع

## المراجع العربية

آل موسى، أحمد. الذاكرة. أمراضها – علاجها ١٩٩٣. دار الروضة للطباعة والنشر

أبو حطب، فؤاد. القدرات العقلية.١٩٨٦. مكتبة الانجلو المصرية

حسين، محمد الكامل. دراسة القدرة التذكرية وعلاقتها بالتحصيل المدرسي رسالة ماجستير – كلية التربية جامعة عين شمس.

رائز السرعة في الأداء والقدرة على الملاحظة T M E ترجمة د.سامر رضوان، جامعة لايبزغ ١٩٨٤

كلاتسكي، روبرتا. ذاكرة الإنسان. بَنى وعمليات على ضوء منهجية علم النفس المعرفي ترجمة د.جمال الدين الخضور. ١٩٩٥ –منشورات وزارة الثقافة – دمشق.

منصور، علي. علم النفس التربوي – منشورات – جامعة دمشق ١٩٩١.

منصور، علي. التعلم ونظرياته – منشورات – جامعة دمشق ١٩٩٣.

## المراجع الإنجليزية

Burt , C. The structure of the mind.

Christal.R..E. Factor an afytic study of visual memory. psychol monogr.,1958 , 72 , No. 466

French , J.W. The description of aptitude and acshievement tests in term of ratated factor , psychol. Monogr., No.5.1951

Kelly , H.P. Memory ofilities , a factor analysis. psychometric Monogr., No ,11,279,1964

Tenopyr, M. et. A factor analysis of symbolic - memory abeilities. 1966.

**المراجع الروسية**

م.ب.كاميزو، إ.أ. داموشنكو. قاموس في علم النفس.موسكو ١٩٨٦

**المراجع الألمانية**

Birren, J. E. Altern. als psychologischer prozess. Lambertus , freiburg i.B. 1974

Jirasek , J.: Application of the "Figur square " Test in the diagnosis of mild Enzephalapathies in childern, in Cs. psychiat. 59 (1963) , 381

Katzenberger , L.: Dimensionen des Gedaechtnisses, Wuerzburg 1964

Klix, F.: Stukturelle Funktikomponenten des Gedaechtnisses. In: KLTX,F.,H. SYDOW (Hrsg) zur psychologie des Gaedechtnisses, Berlin 1977

Dorothea, Roether : Tempoleistung und Merkfaehigkeit Erwachsener (TME) Psychodiagnostische Zentrum Berlin 1984

* تاريخ ورود البحث ١٩٩٩/١/٤.

# دراسة مقارنة للمعايير والقيم والأعراف السائدة في جامعتي بغداد واليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلتا الجامعتين

د . عدنان بدري الإبراهيم
كلية العلوم التربوية-جامعة اليرموك
الأردن

ملخص

*تستمد الدراسة أهميتها من أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع، ومن الأهمية التي اكتسبتها دراسات المناخات التنظيمية في سائر أجواء العمل . حيث نالت هذه الدراسات الاهتمام الكبير ولاسيما في العقود الأخيرة من هذا القرن للتصدي لمشكلات تظهر أو تصاحب أجواء العمل.*

*تهدف الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة الأقسام الدراسية في كل من جامعة بغداد و جامعة اليرموك، وكذلك إلى الكشف عن القيم والمعتقدات السائدة في كلتا الجامعتين.*

*واستوجبت هذه الدراسة الأخذ بعدد من الخطوات اللازمة للإجابة عن أهدافها وهذه الخطوات هي:*

*١- توفير الأداة المناسبة، ولهذا اعتمدت على أداة صممها Mark Alexander عام ١٩٧٨ وكان غرضها التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود أية مؤسسة تضم عدداً من العاملين فقد تم إعداد الاستبانة لهذه الدراسة بإجراء بعض التغيرات*

لتكون منسجمة ومألوفة لدى أعضاء الهيئات التدريسية وجو العمل الذي يطبق في كلتا الجامعتين .

٢- صدق الأداة وثباتها . فقد عرضت الأداة على نخبة من المحكمين مما أدى إلى تعديل صياغة العديد من الفقرات حتى أصبحت صالحة للتوزيع.

٣- تفريغ البيانات وأسلوب التعامل معها . تم تفريغ البيانات وعولجت إحصائياً لاستخراج النتائج.

وأظهرت النتائج أن أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعتين: (بغداد واليرموك) يستندون في رفضهم أو تأييدهم إلى السلوك الذي يظهره عضو الهيئة التدريسية إلى أسس ومعايير صحيحة وسليمة . كما أظهرت رفض أعضاء الهيئة التدريسية لكل سلوك ونص يخالف أو يتقاطع والصيغ والأعراف والقيم التي تشكل ثقافة القسم وأخلاقياته .

وخلاصة كل هذا فانه بالإمكان القول: إن الأقسام الدراسية في كلتا الجامعتين قد كونت لنفسها قيماً وأعرافاً تتناسب ومستوى العاملين فيها.

## أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية القيم في حياة الفرد والجماعة، لأنها تشكل إطاراً عاماً للجماعة، ونمطاً من أنماط الرقابة الداخلية في حركتها، ومعايير تصرفها وجاء الاهتمام بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي ضعيفاً من جانب العلماء والباحثين إلا في العقود الأخيرة من هذا القرن.

وقد ظهر ما يعرف بالمناخ السالب لبعض القيم، ويعود السبب في ظهورها إلى فشل الإدارات في اتباع سياسات إدارية حكيمة لكسب ولاء العاملين، أو إلى أسباب أخرى قد يعود بعضها منها إلى الفرد نفسه، أو إلى ضغوطات خارجية أو داخلية تفرض نفسها.

هذه الأسباب وغيرها قد لا تشبع دوافع العالمين وتوقعاتهم، الأمر الذي يؤدي إلى تفشي ظواهر سلبية، وممارسات مرفوضة من الأعراف والتقاليد التي تسود جو العمل، إضافة إلى ظهور معايير أخرى تكتسب صفة القبول والرضا من الجميع.

وظهور أي فعل سلبي يكون له تأثيره السلبي في سير العمل، فقد يؤدي إلى تعطيل هذا العمل، أو تبديد الإمكانات المادية والبشرية التي وجدت لإنجاح هذا العمل وتحقيقه.

ولم تكن أجواء التعليم العالي بمعزل عن بعض الظواهر السلبية المقرونة بسلوك الأعضاء أو السياسات الإدارية للأقسام الدراسية، ولما كان هناك حرص على تحاشي الفشل وتحقيق المزيد من النجاحات، فإن إجراء أية دراسة تبحث في هذا الميدان ستترك بعض بصماتها الدالة على هذا الواقع ونوعية أجوائه.

وإدراكاً لأهمية دراسات المناخ التنظيمي لمختلف المؤسسات، فقد شدّت إليها الكثير من الباحثين الذين أنجزوا دراسات عديدة تناولت التعليم العالي بالبحث والدراسة

والتحليل، وذلك بغية تجنيبه مغبة الفشل والإخفاق، وهو تعليم أغدقت عليه أموال طائلة وحشدت له جهود كثيرة، وما زال هذا النمط من الدراسات يجد صدى في أوساط الباحثين، وترحيباً من المسؤولين وراسمي السياسات التعليمية، لأنها دراسات تكشف عن مواقع الزلل والإخفاق إلى جانب جوانب القوة لأجواء الأقسام الدراسية والكليات والعلاقات السائدة بين أعضائها، والذي يهمنا هنا إيضاحه بشأن أهمية هذه الدراسة والحاجة إليها، القول: إنَّ الجامعات العربية بصورة عامة لم تخضع لمزيد من هذه الدراسات وكذلك فإن هناك إشارات واضحة تشير إلى أن هناك ما يشوب الأجواء الدراسية في الأقسام الدراسية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر – الدراسة النظرية للدكتور رياض الدباغ رئيس الجامعة المستنصرية. إذ يقول: "**إن هناك شكاوى كثيرة في الجامعات العربية بسبب الضعف الواضح فيما توفره من أجواء إيجابية ومناخ علمي واجتماعي ملائم، يساعد على عملية استقرار عضو هيئة التدريس ويحفزه لبذل أقصى جهد ممكن للقيام بالنشاط العلمي** ". (٥،ص١٣). لذلك لا بد من إجراء الدراسات ذات الاتجاهات المتنوعة، حتى يكون لنتائجها فضل إرساء قواعد العمل على أرصفة متينة. وعليه فإن هذه الدراسة ما هي إلا واحدة من الدراسات التي تصب نتائجها في مجرى الدراسات الأخرى. لعل فيها ما يغني المسيرة التعليمية والتربوية في جامعاتنا الفتية، ولعل فيها ما ينبه الباحثين الآخرين إلى تبني مشاريع بحثية أخرى عجزت هذه الدراسة عن مسها أو تفسيرها، أو لم تشأ التطرق إليها، وتأمل الدراسة التوصل إلى تحديد جوانب الضعف والقوة والعلل الكامنة وراءها، وبذلك تسهيل عملية المعالجة واجتثاث أسبابها قبل استفحالها . كما أن في نتائجها ما يسهل عملية تقويم المعايير والقيم والأعراف السائدة في الأقسام الدراسية، وتقويم ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية ومواقفهم إزاء كل قول وفعل صادر عن أي عضو فيها. وما هي المعايير التي يستند إليها الجميع في رفض هذا السلوك أو قبوله، وينبغي أن يكون القبول أو

الرفض معتمداً على منظومة قيمية لها . فعلى القانون أو التشريع أن يحدد مسارات العمل، وأن يحدد الحقوق والواجبات، وكذلك نوع الثواب للمنسجمين مع بنوده، ونوع الجزاء لمن يزوغ عنه عن جهل أو عن دراية.

وللدراسة فائدة إضافية أخرى، من خلال تناولها للأدبيات التي أحاطت بهذه المسائل من مختلف الجوانب، وخرجت بحصيلة من النتائج والتوقعات التي تغني أجواء العمل بما يقيها من تكبد الخسائر، فقد ترى فيها الأقسام ما يخدم سياساتها الإدارية، ويضمن استجابات إيجابية تتبدى في سلوك أعضاء هيئة التدريس، وتحل روح الوئام والانسجام بينهم، مما يوفر مناخاً تنظيمياً وقيمياً رفيع المستوى يتناسب والمكانة التي يتمتع بها التعليم العالي .

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة المناخ التنظيمي للأقسام الدراسية في كل من جامعتي بغداد واليرموك، وكذلك إلى الكشف عن القيم والمعتقدات السائدة في كلتا الجامعتين . من خلال التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود فيهما، والتي يعبر عنها بردود الأفعال المتوقعة من أغلبية أعضاء هيئة التدريس عندما يعبر أحدهم عن مشاعر معينة أو يأتي بسلوك معين.

## تحديد المصطلحات:

ترد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي من الأفضل التعرف إلى المعاني الخاصة بها، ولعل من أبرزها:

المناخ التنظيمي Organizational climate : لقد نال هذا المصطلح معاني عديدة، منها:

تعريف "Sharplin" بأنه نظام من القيم والمعتقدات والعادات المشتركة لدى أفـــراد المنظمة، وهذه تتفاعل مع قيم الأفراد الآخرين وكذلك مع سياسات الهيكل التنظيمـــي من رقابة للإنتاج وغير ذلك من العمليات، وتؤدي إلى تكوين أفعال سلوكية متنوعـــة تتمثل في التصرفات والسلوك الذي يسير بموجبه العـــاملون (6, p 69)، وعرفـــه بعضهم بأنه يمثل إحساس العاملين بما عليه الجو العام من إنسانية ودفـء أو بـرودة، أو الإحساس بدرجة سهولة الأمور وتعقيد ها التي تسير بموجبها المنظمة (3,P476)

وعرفته إيمان بأنه نوعية البيئة الداخلية لمنظمة معينة، المدركـــة مـــن أعضائـــها، والمتمثلة بمجموعة القيم والخصائص والاتجاهات التي بها سمة الاستقرار النســـبي، وتؤثر في سلوكهم ( ٢٠، ص ٣٤) .

والبحث الحالي يرى بأن المناخ التنظيمي: هو مجموعة القيم والأعـــراف والتقـــاليد التي كونت المعايير القيمية الخاصة بالأقسام الدراسية في الجامعات وثقافتها، والتـــي اكتسبت صفة القبول والاتفاق عليها من أعضاء هيئة التدريس، والتي تتحكـــم فـــي أدائهم وسلوكهم وأفعالهم داخل القسم .

القيم value: لابدَّ من الإشارة إلى أن هناك تعاريف مختلفة لمفهوم القيمـــة، ويعـــود ذلك إلى أن هذا المفهوم استخدم في ميادين عديدة، فقد عرفها الفلاسفة القدامى علـــى أنها الخير والكمال، وعرفها علماء الاقتصاد بأنها الفائدة، وأخذت مفـــهوم الاتجـــاه والميل السلوكي لدى علماء النفس، أما علماء الاجتمـــاع فقصـــدوا بـــها الأفكـــار والمعتقدات . واستخدمها علماء الأجناس على أنها الأنماط الثقافية وأساليب الحيـــاة (١٤، ص ٣٦،٣٧) ومن نماذج التعاريف نقتصر على:

تعريف رالف وايت Ralph White بأن القيمة تمثل هدفاً (Goal) أو معياراً للحكم (standard of judgment) يكون بالنسبة إلى الثقافة معينة مرغوباً أو غير مرغوب فيه (11.p13) ·

وعرّف ستيوارت (stewart) القيمة بأنها مواقف ومجموعة معايير بحكم ما هو مهم وصحيح ومرغوب فيه من الأشياء (9,p576) ويلاحظ أن في هذه التعاريف قدراً مشتركاً من الاتفاق يتمثل في أن القيمة هي معيار أو هدف يستعان به لإصدار الحكم على موقف ما من حيث كونه موقفاً صالحاً أو طالحاً ·

بينما عرّف نوما الخوري القيم بأنها القواعد أو الأسس التي يستطيع الناس من خلالها أو بوساطتها أن يستمدوا آمالهم ويوجهوا تصرفاتهم (٤)

وعرّف لطفي بركات القيم: بأنها مجموعة من القوانين والمقاييس تنبثق من جماعة ما، وتتخذها معايير للحكم على الأعمال والأفعال والتصرفات · وتكون لها درجة عالية من القوة والتأثير، بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عن اتجاهاتها يعد خروجاً على مبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا · ( ٢، ص ٣٢)·

والدراسة الحالية لا تخرج في طرحها لمجموعة القيم السائدة في مناخ الأقسام الدراسية عن جوهر هذه المعاني والمرامي التي تبتغيها ·

المعايير Criteria:

وقد عرفت بأنها مقاييس للحكم أو النقد، أو هي قاعدة ثابتة لاختيار أي شيء .(1p.55)

وفي العادة فإن المعايير مستويات يتفق عليها الخبراء في مجال الأداء والأفعال التي يعد الوصول إليها أمراً مرغوباً ، وقد تكون الأهداف الموضوعة معـــايير تـــهدي العاملين إلى ما يجب عمله لتحقيق هذه الأهداف.

ويستدل من هذا على أن بالإمكان الاستعانة بالمعـــايير كـــأدوات صالحـــة لتقويـــم الإنجازات والفعاليات والمواقف وتحقيق الأهداف المبتغاة ،

## تحديد المصطلحات:

أدناه التعاريف الإجرائية التي سوف تلتزم بها الدراسة في أثنـــاء تحليـــل النتـــائج ومناقشتها، فلا بدّ من الإشارة إلى أن محتوى هذه التعاريف مستمد من أبرز المعاني في العبارات أو الفقرات التي يتألف منها كل بعد من أبعاد هذه الأداة، والتي تعنـــي الأقوال والأفعال التي يبديها عضو الهيئة التدريسية والموقف المتوقع تجاهـــها مـــن بقية أعضاء هيئة التدريس العاملين معاً في القسم نفسها،

### ١- الكيان التنظيمي:

ومراد به اهتمام عضو الهيئة التدريسية بشكل النظام المتبع في قسمه سواء التنظيـــم الرسمي أم غير الرسمي الذي يعكس نظام القيم المتعلقة بشؤون الإنسانية، ومحاولته التدخل من أجل تحسينه كما يتراءى له، أو العمل بعكس ذلك ،

### ٢- الأداء والتفوق:

ويقصد به حرص عضو هيئة التدريس على تقديم الأداء المتميز ومحاولة التفوق فيه أو العمل بعكس ذلك .

### ٣- روح الفريق:

ميل عضو هيئة التدريس إلى إنجاز الأعمال بالتعاون مع زملائه في القسم الدراسي أو تفضيله العمل الفردي والانزواء والانعزال عن الآخرين ·

### ٤- القيادة والإشراف:

يظهر عضو هيئة التدريس ميله بالاعتماد على رئيس قسمه في إدارة شؤون العمل، وحل مشكلاته، وكذلك وضعه لمعايير الأداء وتحديد الأهداف والاتكال عليه في تصريف متطلبات العمل·

### ٥- التكلفة والعائد:

ويقصد بها إعلان عضو هيئة التدريس بأن إسهاماته وأعماله في القسم هي الأسس في تخفيض التكاليف وتقليل الجهود وتحقيق الأهداف، أو اتباع سلوك يناقض ذلك ·

### ٦- العلاقات مع زملاء العمل:

حرص عضو هيئة التدريس على إقامة علاقة حسنة مع زملاء العمل بعيدة عن الأثرة وحب الذات، أو اتباع سلوك مغاير لذلك ·

### ٧- العلاقة مع الجمهور:

حرص عضو هيئة التدريس على إقامة علاقة تفاهم وتعاون مع أفراد المجتمع، وتقديمه المشورة والعون لهم، أو انتهاج سلوك الابتعاد والانزواء عنهم.

### ٨- الابتكار والتميز:

محاولة عضو هيئة التدريس تقديم أفكار وأساليب عمل جديدة أو مبتكرة بقصد تحسين العمل في القسم أو الامتناع عن الإسهام في هذا النشاط ·

### ٩- تنمية الكفاية:

حرص عضو هيئة التدريس على تطوير كفايته العلمية والمهنية من خلال الانخراط في برامج التدريب في أثناء الخدمة، وكذلك الحرص على حضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة باختصاصه ٠

### ١٠- الصراحة والانفتاح:

اتباع عضو هيئة التدريس أسلوب الصراحة التامة والانفتاح على الآخرين عند مناقشة المشكلات العامة والخاصة، ويقترح حلولاً مناسبة لحلها ٠

## الإطار النظري

يتناول هذا الفصل أهمية الجامعة والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تسهيلاً لدراستها وربطها بالدراسة الحالية ٠ وإعطاء صورة واضحة عن أبعاد المناخات التنظيمية أو المؤسسية ومكوناتها، والأهمية التي يمتاز بها هذا الخط من الدراسات، وكذلك من أجل مساندة الدراسة الحالية بالآراء والأفكار ونتائج البحوث٠

ويحسن التحدث عن مكانة التعليم العالي وأهميته لأنه موضوع الدراسة وميدانها، حيث يحتل التعليم العالي مكان الصدارة بين مختلف المؤسسات الثقافية والعلمية، ذلك لأنه يضطلع بأدوار ومهمات لا تدانيها أية مهمات أخرى فهو إلى جانب مسؤوليته عن إعداد القوى البشرية المؤهلة باستلام مقاليد العمل في مؤسسات المجتمع، فإنه المكان المناسب الذي يضطلع أيضاً بحفظ الثقافة ونقلها ونقدها وتوصيلها إلى المستفيدين منها، وهو بعمله هذا يقدم ويؤيد كل ما هو جديد ونافع، كما يرجع إليه كلما تفاقمت الأزمات وتصارعت الأفكار ليلتمس الطريق القويم الذي يقود المجتمع إلى بر الأمان.

يشير (Layard) إلى أن الجامعات التي تمتلك جهازاً إدارياً كفياً وفعالاً، ستمسك بزمام القيادة لتطور مجتمعاتها، وستكون رائداً وأنموذجاً يحتذى به من المؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الأخرى الموجودة في المجتمع (5.p.150) ٠

ويرى Wanger أن الجامعات تمثل خزيناً للمعلومات الحديثة والمتطورة ووعاءً ينتهل منه الآخرون الناشدون التطور، إذ إنها تجهزهم بالمهارات والخبرات المطلوبة، (10.p.65) ويتولى هذه المهمات العاملون كافة وفي مقدمتهم أعضاء الهيئات التدريسية، والإداريون أو القادة الذين هم أو معظمهم من أعضاء هيئة التدريس، ولكن أنيطت بهم مهمات إدارية ٠

من هنا نجد أن أعضاء هيئة التدريس يمثلون الثقل الاستراتيجي في العملية التربوية، وتحقيق الأهداف ٠

وهذه المهمات أو الوظائف أمست أهدافاً تسعى الجامعات إلى تحقيقها، ولعل أول من تسند إليه هذه المهمات هي الأقسام الدراسية، التي هي الوحدة التنظيمية الأساسية للنظام الإداري الجامعي، وأن عضو هيئة التدريس فيها هو الوحدة الفنية والتنفيذية الرئيسة في القسم، والذي له تقليدياً. درجة كافية من الحرية والاستقلال في أداء واجباته التدريسية والبحثية، ويخضع بدوره لرقابة رسمية وأخرى غير رسمية تمثل القيم والأعراف السائدة في القسم، وهي من مكونات المناخ المؤسسي أو التنظيمي، ومع ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس يختلفون في خلفياتهم الاجتماعية والحضارية، وأهم من ذلك خلفياتهم الأكاديمية، فلكل حقل أكاديمي نظام من القيم وطريقة للتفكير، ومن ناحية أخرى تسهم أيضاً في قيام الصراع والتناقض بين الحقول (16 , p131) ومع كل الاختلافات والتناقضات في مسالك الأعضاء ومشاعرهم فان هناك جملة من التوقعات تكاد تكون مشتركة بينهم، وهذه التوقعات هي جزء مهم من الأعراف الخاصة بالمناخ القائم في الأقسام الدراسية، ومن أبرزها:

١- أن يتعرف إلى نظام الجامعة وأسلوب إدارتها وإلى أهمية الأدوار التي يقوم بها، على أن يمده النظام بالمكان والكرامة والاعتبار المناسب لهذه الأهمية .

٢- ألا ينظر إليه كموظف في الجامعة، وإنما كعضو مهم في بناء الجامعة لما يملك من خبرة أكاديمية، وتميز بينه وبين الموظف من الناحية الاعتبارية والاجتماعية.

٣- أن تؤمن له الوسائل والتسهيلات التي تساعده على ممارسة مهنته،وكذلك التعويض المتكافئ لخدماته .

٤- التحرر من القيود التي تعوق طريق ممارسته لمهنته وعمله، فهو يتوقع أن يحميه النظام الأكاديمي (الجامعة) عند توصيله المعلومات لطلابه، وفي تطوير المعرفة دون ممارسة ضغط خارجي عليه، ودون أن تكون هناك رقابة على أدائه (103,4.p.101) ولم تكن هذه التوقعات من الأمور المبالغ فيها، فهي ضرورية لمجتمع التدريسيين: أي يعد بحق من أسمى المجتمعات، لأنه يمثل شريحة نالت من العلم والمعرفة مقداراً لا يستهان به، ومضت به أشواطاً بعيدة، ومع ذلك فإن هذا المجتمع – كأي مجتمع إنساني- لا يخلو من المشكلات أو المعوقات التي قد تصدر عن بعض الزملاء أو الإدارات الجامعية، فتترك هذه المشكلات آثاراً سلبية على مسيرة العمل، وتنعكس على تدني إنتاجيته وانخفاض كفايته .

بالإضافة إلى ذلك فان عضو الهيئة التدريسية يتأثر بالمناخ التنظيمي في الأقسام الإدارية بما تتميز به من حيث إنها تختلف عن باقي الإدارات الوظيفية الأخرى، وقد تبدو لأول وهلة أنها ليست بذات شأن، ولكن العامل في الميدان يتحسس نتائجها، لأن أعضاء هيئة التدريس على درجة مفرطة من الحساسية، فسرعان ما تنعكس آثار القرارات أو التعليمات أو أساليب التعامل على أدائهم وعلى شدة تعلقهم بالعمل

**والولاء للقسم ٠ " وقد وضح ذلك (طناش) بأن هذه الأشياء التي تعبر عن المناخ السائد لا يمكن تلمسها كما نتلمس الأشياء المادية، إلا أننا نستطيع الإحساس بتأثيرها في كثير من المظاهر التنظيمية في الجامعة، ومعرفتها سواء أكانت سلبية أم إيجابية على أداء العاملين خصوصاً أعضاء الهيئة التدريسية وروحهم المعنوية، ودرجة رضاهم عن العمل " ٠(٧، ص٢٣٤)**

ويؤكد نيول ١٩٩٨ أن ظهور الجوانب السلبية وبعض المشكلات يودي إلى ضعف التنظيم والعلاقات التنظيمية التي تنشأ في جو القسم، والتي تعبر عن نظام القيم الخاص بالعلاقات الإنسانية، حيث تبرز أساليب وعلاقات واتصالات تكون بمجموعها البنية التنظيمية، وهذه العلاقات الرسمية لها الأثر الكبير في نجاح أي عمل (١٣، ص١٣٩) ٠

ويرى علماء الفكر التنظيمي، **" أن التنظيم يؤدي إلى تقليل الصراع بين الأفراد إلى حده الأدنى، كما يقلل من خطورة سلوك الفرد الذي ينحرف عن قيم التنظيم إضافة إلى أن التنظيم يزيد من الاتزان في العلاقات الإنسانية " ٠ (٢،ص٣٨)**

وبمرور الوقت يكون مجتمع أعضاء الهيئة التدريسية قد ورث مجموعة من القيم والأعراف والتقاليد على هيئة معايير تتلاءم وتنسجم مع الأجواء الدراسية، ولا شك أن هذه المعايير تكتسب صفة الثبات والاستقرار، والاعتراف بها، وفي ضوئها يتم إصدار الأحكام على هذا الفعل أو ذاك٠

وفي كثير من الحالات تصدر بعض التعليمات أو التشريعات الرسمية التي استمدت فحواها ومنحاها من هذه القيم والأعراف، وفي كثير من الحالات عدت محكات صالحة لتقويم أجواء العمل وتقويم العاملين فيه ٠

ويتكون المناخ التنظيمي أو القيمي تبعاً لنوعية العلاقات التفاعلية بين الفرد والأساليب الإدارية التي تعتمدها الإدارة في تسيير شؤون العمل والأفراد، التي

تعبر عن قيم المنظمة (Values) وثقافتها (Culture) إضافةً إلى ما تحدثه من أثــــر في أجواء العمل وممارسات الأفراد وخصائصـــهم الذاتيـــة (2.p92) تتمـيز هــذه المعايير والقيم التي تضعها الجماعات بميزات منها:

- أنها تحدد ما يجب وما لا يجب عمله في مختلف المواقف.

- تتميز بالثبات، بحيث توفر للأفراد معايير السلوك للحاضر والمستقبل .

- يتم التوصل إليها بالإجماع.

- يعد الالتزام بها مصدر رضا للعاملين.

- يتم الاعتماد في تطبيق هـــذه المعـــايير علـــى وســـائل جماعيـــة لا فرديـــة (٩،ص٩٨،٩٩) ثم لا بدَّ لكل جماعة منظمة من أهداف أو أغـــراض تحـــاول تحقيقها، سواء أكانت هذه الأهداف منصوصاً عليها صراحةً أم مفهومة ضمناً، ولكن في الوقت نفسه فإنَّ للإنسان قيمه الخاصة لكل هدف من الأهداف التـــي يريد بلوغها، ونظراً لاختلاف مصادرنا الثقافية الخبرات الجماعية التي مررنـــا بها، فإنه من السهل نسبياً أن ندرك السبب في وجود الاختلافـــات بيـــن قيـــم الأفراد (٤،ص٥١).

- وللأقسام الدراسية أطرها القيمية الخاصة بها كمجتمع له مميزاته، وليس معنى هذا أن جميع أفراد الجماعة فيه صور متشابهة بل إن لكل فرد إطاره القيمـــي الخاص الذي يميزه عن غيره، وأن بين أفراد الجماعة الواحـــدة مـــن القيـــم المشتركة ما يشعرهم بالانتماء لبعضهم بعضاً، رغم الاختلافات الموجودة بينهم (١١،ص١٣).

ويحدد "ارجرس" العوامل التي تحدد الانسجام أو عدم الانسجام بين الفرد والتنظيـــم بجملة من العوامل، يجتزأ منها ما يخص المدير، وهي كلما كان القائد في التنظيـــم

أكثر توجيهاً للأفراد وأكثر سيطرة كان الموظف أكثر اعتماداً عليه وأكثر خضوعاً (2,p56) ولا جدال في أن هذه السياسة تضعف من تحقيق الفرد لذاته وتضعف ثقته بنفسه . بينما تشير أدبيات الإدارة أو القيادة إلى أن خلق تقدير الموظف لنفسه وعلاقته بالجماعة تعد من مسؤوليات المدير إلى حد كبير (19,p76) وهناك عوامل إضافية أخرى تؤدي إلى عدم الانسجام وظهور أنماط من السلوك غير المرغوب فيه، وذلك عندما يكون الجو مشبعاً بالخوف والشك، أي الخوف من التعرض للاستهزاء أو السخرية، وأن الأفراد لا يثق بعضهم ببعض، أو عندما يكون الجو عدوانياً أو يكون مشبعاً باللامبالاة . بينما نجد عكس ذلك في الجو المليء بالمودة والدفء والجو السمح، حيث يشعر كل فرد بحرية التعبير عن نفسه بأمانة (٤،ص ٧٦ – ٨٥) في مثل هذا الجو فإن كثير من التوقعات الحميدة ممكنة التحقيق، حيث تنتعش روح الزمالة والمشاركة الجماعية والانفتاح.

وبخصوص المشاركة فإن الأدبيات التي تناولت العلاقات الإنسانية في جو العمل، والتي تناولت الأنماط الإدارية والقيادية، قد أولت هذا الجانب اهتماماً كبيراً، وبذلك أخذت هذه المصطلحات معاني عديدة، " أنها تعني تفاعل الفرد عقلياً وانفعالياً مع الجماعة التي يعمل معها تمكنه من تعبئة جهوده وطاقاته في تحقيق أهدافها وتحمل المسؤولية إزاءها باندفاع ذاتي ". (15,P9) وتؤكد الدراسة التي قامت بها جمعية المدارس الدينية الخاصة

**The council For Religion In Independent Schools (CRIS)**

حول دور تأثير القيم الأخلاقية **Moral Values**

ووضعت الدراسة المميزات التي يجب توافرها في أعضاء الهيئة التدريسية .

وقد أظهرت الدراسة بأن أغلبية أعضاء الهيئة التدريسية الذين يلتزمون ممارسة القيم الأخلاقية في أوساط مدارسهم يؤدون دوراً كبيراً في تغيير الأنماط السلوكية

لطلابهم، وكذلك الزيادة في عطائهم العملي والتربوي، وأن أكثر من نصـف عينـة الدراسة برهنوا على أن بعض القيم أعطت مردوداً إيجابياً عندما مارسوها مع كـل من الإدارة والطلاب من خلال المقابلة التي عملت مع المدارس التي يعمـل فيـها أعضاء هيئة التدريس كأن تقيم الإدارة لهم المستوى الجيد وكذلك أظـهرت نتـائج الدراسة أن هناك تفاوتاً بين أعضاء الهيئة التدريسية الملتزمين القيم الأخلاقية والذين لم يلتزموا ٠ (١٣)

لذلك فليس أفضل لرؤساء الأقسام من الأخذ بالمذهب الديمقراطي، حيث يستطيع أي عضو أن يغامر بطرح أفكاره حتى وإن كانت تتم على الخروج عن قيم الجماعـة لأن هذا يدل على تقبل الاختلاف، وأن مسائل مثل التكيف والتوازن والاتفاق وعدمه وغيرها من المسائل ذات الدلالات المهمة في جو العمـل، مـا هـي إلا السـمات الأساسية لشيوع العلاقات الإنسانية الحقة ٠ وفي تفضيل النهج الديموقراطـي مـا يبرره، حيث تتميز الجماعات الديمقراطية بدافعية أكبر نحو العمل، كما أن الدلالـة على وجود الإحباط والعدوان قليلة، ولا تستطيع الجماعة الاستبدادية وغيرها منافسة الجماعة الديمقراطية في مجموع قدراتها على الإنتاج (19,P4) وفي رفض النـهج البيروقراطي هو الآخر ما يبرره، إذ بينت دراسات كثيرة عقم هـذا النـهج، وفـي تحليل أجراه بينس (Bennis) للنظام البيروقراطي الذي هـو شـائع فـي أقسـامنا الدراسية ٠ كشف لنا أن البيروقراطية لا تسمح على نحو كاف بـالنمو الشـخصي للـموظف، وتضعف الفردية، وأنها تركز على تنمية المسايرة، كما لا تتم الاسـتفادة من إمكانات المصدر البشري للتنظيم بصورة كاملة، ويرجع ذلك إلى عـدم الثقـة، وأخيراً إنها تؤثر في شخصية الفرد فبعد معايشته للنظام لمدة طويلة يكتسب صفـة البلادة والكسل (2,P46) ولا ريب أن هذه العلل تتقاطع وميول الفرد التي ترنو إلـى التفتح، وتعيق نمو الذات، وهي متطلبات يرى فيها الفرد قيماً فضلى في حياته٠

والأكثر غضاضة اتباع بعض رؤساء الأقسام سياسة التعامل الفوقي، وفرض أجواء صارمة، لذلك نجد أن كثيراً من الأعضاء الناجحين يحجمون عن المشاركة، وربما لا تنقصهم الشجاعة، ولكنهم يؤثرون الانسحاب الذي يجلب لهم راحة البال واحترام الذات، وبذلك تحرم الأقسام من قدرات كان لها فضل الريادة والتقدم لو أمكن الاستفادة منها .

وأخيراً فإنه يجب أن ينظر إلى أعضاء هيئة التدريس المخلصين على أنهم البناة الحقيقيون لصرح الجامعة وترصين مستواها العلمي، وأن أي تفريط فيهم لا يمكن تعويضه بسهولة .

## الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وإجراءاتها وأداتها وتصميمها والتحليل الإحصائي المناسب لها .

واستوجبت الدراسة الأخذ بعدد من الخطوات اللازمة للإجابة عن أهدافها وهذه الخطوات هي:

### أولاً: توفير الأداة المناسبة للدراسة:

تم الاعتماد على أداة صممها من **Mark Alexander**

عام ١٩٧٨ ، وكان غرضها التعرف إلى الأعراف والقيم والمعايير التي تسود أي مؤسسة تضم عدداً من العاملين، وقد تم ترجمتها بتصرف، من المركز العربي للتطوير الإداري (Team) والتي اعتمدها في دوراته التدريبية .

وتقدم الاستبانة الأداة على أساس تصور المستفتي عن ردود الأفعال المتوقعة من أغلبية العاملين في المؤسسة، عندما يعبر أحد العاملين عن مشاعر معينة أو يأتي

بسلوك معين، وكان لا بدَّ من تطويع هذه الأداة لتتناسب والميدان الذي سوف تطبق فيه وهو الأقسام الدراسية، وكما هو مفصل في الخطوات اللاحقة .

تتألف الاستبانة، من ( ٤٢ ) اثنتين وأربعين فقرة موزعة على عشرة أبعاد، يمثل كل بعد منها مجالاً يمكن الفرد من أن يمارس نشاطه فيه، أو يبدي وجهة النظر الخاصة به، سواء أكان ذلك لصالح ميدان العمل والعاملين فيه، أم منافياً للمنظومة القيمية السائدة فيه، والتي يعد الخروج عنها أمراً لا تقره الجماعة بدرجة أو بأخرى . أو يلقى التأييد والترحيب ما دام متوافقاً ومنظومة الأعراف والقيم وبدرجات متفاوتة .

وزعت فقرات الاستبانة على الأبعاد العشرة التي تمثل المناخ التنظيمي السائد في تلك المؤسسة وعلى النحو الآتي:

- الكيان التنظيمي وله أربع فقرات .
- الأداء والتفوق وله خمس فقرات.
- روح الفريق وله خمس فقرات.
- القيادة والإشراف وله خمس فقرات.
- التكلفة والعائد وله أربع فقرات .
- العلاقة مع الزملاء وله ثلاث فقرات.
- العلاقة مع الجمهور وله أربع فقرات .
- الابتكار والتميز وله أربع فقرات.
- التدريب وتنمية الكفايات وله أربع فقرات.
- الصراحة والانفتاح وله أربع فقرات.

ولم يحصل أي تغيير في هذا التوزيع الذي بنيت عليه الأداة في صورتها الأصلية، ولكن تمت بعض التحويرات اللغوية لتكون منسجمة ومألوفة لدى أعضاء الهيئات التدريسية، ولجو العمل الذي سوف تطبق فيه.

لقد وضع أمام كل فقرة مقياس خماسي متدرج، يبدأ بالموافقة التامة، وينتهي بعدم الموافقة على الإطلاق. ولما كانت بعض الفقرات ذات توجه إيجابي فإن الأوزان الخاصة بها تبدأ بالرقم (+٢) لمستوى الموافقة والتشجيع التام الذي يمثله الحرف أ ثم (+١) لمستوى الموافقة الذي يمثله الموافقة والتشجيع ثم (صفر) لمستوى عدم الاهتمام ورمزه (ج) ثم (–١) لمستوى عدم الموافقة والتشجيع الذي يمثله الحرف (د) ثم (–٢) لمستوى عدم الموافقة والتشجيع على الإطلاق ورمزه الحرف (هـ)، أما الفقرات ذات المضمون السلبي فإن الأوزان تكون عكس ذلك، ويبقى مستوى عدم الاهتمام على حاله في الفقرة الإيجابية والسلبية.

## ثانياً: صدق الأداة وثباتها:

ضماناً لصلاحية الأداة، وللتأكد من صدق فقراتها للأغراض التي وجدت من أجلها ملاءمة على توزيع الفقرات على الأبعاد العشرة، فقد عرضت الأداة على نخبة من المحكمين من أهل الخبرة والاختصاص بلغ عددهم خمسة خبراء، وفي ضوء المناقشات معهم تم تعديل صوغ العديد من الفقرات لتكون أكثر ملاءمة لاستخدام الأقسام الدراسية الجامعية. فقد أمكن بموجب هذا الأسلوب تحقيق الصدق الظاهري للأداة (**8, p. 101**) كما تم تجريب الأداة عن طريق تطبيقها على (١٢) اثني عشر عضو هيئة تدريس من أجل التأكد من وضوح الأداة وعدم وجود تباينات في تفسير المضامين الخاصة بفقراتها، وفعلاً فقد أجريت بعض التعديلات الطفيفة التي أشار إليها بعضٌ منهم، وقد أمكن بعد هذه الإجراءات التوصل إلى أداة صالحة للتوزيع على المجتمع المزمع تطبيقها عليه، وتم كل ذلك بأسلوب المقابلة والحوار.

**ثالثاً: تفريغ البيانات وأسلوب التعامل معها:**

تستخرج نتائج كل استبانة لوحدها، تبعاً للأوزان التي حصلت عليها كل فقرة، ثم تجمع درجات الفقرات الإيجابية وتطرح منها درجات الفقرات السلبية وتحول النتيجة إلى نسبة مئوية، وبذلك يمكن معرفة رأي كل مستجيب في الأبعاد العشرة، وبجمع النتائج الخاصة بعينة البحث أمكن استخراج المعدل العام الذي يمثل وجهة نظر أفراد العينة في الموقف الذي سوف يتخذ حيال هذا السلوك الذي يفصح عنه زميلهم في العمل. ثم يمكن تمثيل هذه المعدلات في لوحة صممت لهذا الغرض، وبوساطتها تمكن من التعرف إلى موقف العاملين من الفرد موقفاً يتسم بالتأييد والموافقة، أو بالإهمال أو الرفض، والرفض القاطع لمواقفه أو أفعاله أو تصريحاته.ولاشك أن وجود معايير سليمة وثابتة هي التي تحدد مواقف العاملين بتأييد الفعل والقول الحميد السليم، وإن انعدام هذه المعايير سيؤدي إلى تناقض المواقف وتباينها تبعاً للأهواء الشخصية. وهذه بمجموعها يمكن أن توفر الدليل على وجود مناخ قيمي وتنظيمي سليم يتحرك بموجبه الأعضاء، ويتحكم في نوعية العلاقات والتصرفات فيما بينهم .

**رابعاً: عينة الدراسة:**

كانت العينة مقصودة حيث شملت العدد الأكبر من كليات جامعة بغداد، وكذلك جامعة اليرموك . ومن حملة درجة الدكتوراه فقط، وعلى الرغم من شمول أعداد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات وأقسام هاتين الجامعتين، إلا أننا لم نتمكن من الحصول إلا على العينة الموضحة في الجدول أدناه، ونتائج هذه العينة يمكن أن تمدنا بتكوين مؤشرات لا يستهان بها .

| الجامعة | الكلية | العدد | الجامعة | الكلية | العدد |
|---|---|---|---|---|---|
| اليرموك | كلية الهندية التطبيقية. | ٩ | بغداد | معهد التخطيط الحضري | ٤ |
| | | ٢١ | | والإقليمي | ٧ |
| | كلية الاقتصاد والعلوم | ٣٦ | | كلية الطب. | ٨ |
| | الإدارية. | ٣٧ | | العلوم السياسية. | ٨ |
| | كلية العلوم. | ٤٧ | | التمريض. | ٨ |
| | كلية الآداب. | | | اللغات. | ٨ |
| | كلية التربية والفنون. | | | الفنون الجميلة. | ١٤ |
| | | | | الإدارة والاقتصاد | ١٤ |
| | | | | الصيدلة. | ١٥ |
| | | | | الزراعة. | ١٥ |
| | | | | تربية النبات. | ٢٤ |
| | | | | الآداب | ٢٥ |
| | | | | تربية ابن رشد | ٢٥ |
| | | | | تربية ابن الهيثم. | ٢٥ |
| | | | | الهندسة. | |
| المجموع | | ١٥٠ | المجموع | | ٢٠٠ |

## عرض النتائج:

توضح لنا لوحة المناخ التنظيمي بالقيم السائدة في الأقسام الدراسية لكل من جامعة بغداد وجامعة اليرموك جملة من المؤشرات التي يمكن إدراجها على النحو الآتي:

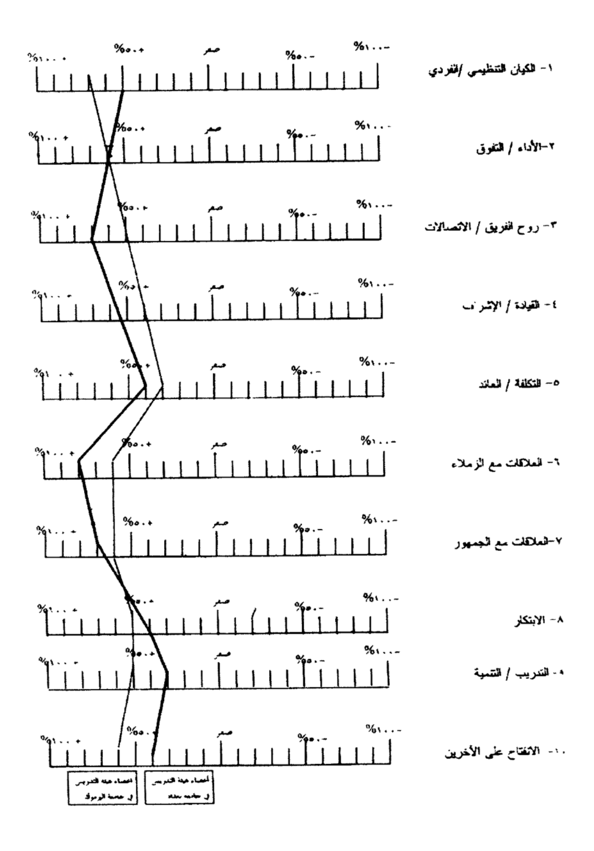
- **البعد الأول والخاص بالكيان التنظيمي:** حيث تحتل جامعة اليرموك نسبة ٧٠%، ولكنها لا ترتفع عن نسبة ٥٠% في جامعة بغداد٠
- **البعد الثاني:** الخاص بالأداء والتفوق فيه، وفيه تتطابق نتائج الجامعتين وبنسبة لا تزيد على ٦٠%٠
- **البعد الثالث:** الخاص بروح الفريق وأساليب الاتصال بين العاملين، فقد وصلت النسبة إلى ٧٠% في جامعة بغداد، ولكنها لم تزد على ٥٠% في جامعة اليرموك ٠
- **البعد الرابع:** وهو المعني بالقيادة والإشراف، ويبدو فيه أن هذا البعد نال نسبة ٦٠% في جامعة بغداد، بينما لم ينل سوى ٤٠% في جامعة اليرموك ٠
- **البعد الخامس:** وهو الخاص بالعمل على نقص الكلفة وتحسين المردود أو العائد، وفيه تتقارب نتائج الجامعتين، فهي ٤٠% في جامعة بغداد و ٣٠% في جامعة اليرموك ٠
- **البعد السادس:** المعني بنوع العلاقات مع الزملاء، وقد أخذ هذا العدد أعلى نسبة من بين جميع النسب الخاصة بالأبعاد العشرة، إذ نال ٨٠% في جامعة بغداد، و٦٠% في جامعة اليرموك ٠
- **البعد السابع:** الخاص بنوعية العلاقة مع الجمهور ٠ وفيه نالت جامعة بغداد نسبة ٧٠% ونالت جامعة اليرموك ٦٠% ٠

- **البعد الثامن:** الخاص بالابتكار وكانت نتائجه متطابقة لدى الجامعتين، إذ حصل على نسبة وسطية هي ٥٠% .

- **البعد التاسع:** الخاص بالتدريب وتنمية المهارات والكفايات، وقد نال هذا البعد نسبة منخفضة جداً، فقد أحرز في جامعة بغداد نسبة ٣٠% وارتفع إلى ٥٠% في جامعة اليرموك .

- **البعد العاشر:** الخاص بالانفتاح على الآخرين، احتل هذا البعد نسبة ٦٠% في جامعة اليرموك ونسبة متدنية في جامعة بغداد هي ٤٠%.

لوحة المعايير والقيم والأعراف السائدة في أقسام جامعة بغداد وأقسام جامعة اليرموك:


١- الكيان التنظيمي /الفردي
٢-الأداء / التفوق
٣- روح الفريق / الاتصالات
٤- القيادة / الإشراف
٥- التكلفة / العائد
٦- العلاقات مع الزملاء
٧-العلاقات مع الجمهور
٨- الابتكار
٩- التدريب / التنمية
١٠- الانفتاح على الآخرين
%١٠٠+
%٥٠+
صفر
%٥٠-
%١٠٠-

## مناقشة النتائج:

بعد عرض النتائج فإن بالإمكان مناقشتها واستخلاص أهم الاستنتاجات التي تشير إليها، ومنها:

تقع جميع المؤشرات الخاصة بالأبعاد التي تشكل المناخ القيمي السائد في الأقسام الدراسية في الجانب الإيجابي . وهذا يعني أن موقف أعضاء الهيئات التدريسية في جامعتي بغداد واليرموك يستندون في رفضهم أو تأييدهم للسلوك الذي يظهره عضو الهيئة التدريسية إلى أسس ومعايير صحيحة وسليمة، ولكن هذا التأييد للسلوك السليم لم يكن على درجة عالية، تؤمن لصاحبه المعنى أو الاستمرار في تقديم المزيد من الأفعال التي من شأنها تطوير القسم، كما أنهم في مقابل ذلك يرفضون كل سلوك وفعل يخالف أو يتقاطع والصيغ والأعراف والقيم التي تشكل ثقافة القسم وأخلاقياته، فهم غير مستعدين لتأييد عضو الهيئة التدريسية الذي يعلن تغير حق عن بعض الجوانب التي منها:

- يعزي لنفسه النجاح الذي يتحقق في القسم.
- التبجح في طرح المبادرات والآراء.
- التفاخر والتباهي بالإنجازات الفردية.
- الانعزال والانفراد في العمل.
- التمسح بأذيال المسؤولين.
- الاستجداء والانقياد في المواقف التي تتطلب الجرأة والصراحة.

وخلاصة كل هذا فإنه بالإمكان القول: إنّ الأقسام الدراسية في كلتا الجامعتين قد كونت لنفسها قيماً وأعرافاً تتناسب ومستوى العاملين فيها، وبذلك فإن من الصعب

تقبل أنماط من السلوك والأفعال والأقوال المغايرة لها، إن الفرد في القسم هو جزء من النظام، لذا فإنه مسؤول عن تصرفاته التي لا تتم عن تكيف سليم مع الخط العام للقسم ٠ إن الأقسام الدراسية في الجامعة بحاجة إلى مشاركات حارة وفعالة تتطابق وأهداف القسم ومعاييره، وهذا لا يعني أن يتنازل عضو التدريس عن جزء من حريته ومحاولة تقيده بالأعراف والقيم السائدة، ولو أن لهذه القيم بعداً أخلاقياً قد وضعت أسسه من الجميع ، ولذلك فإنه يكون صواباً لو أبدوا الاستعداد لتقبلها، بمحض حريتهم، وأنها لم تكن مفروضة عليهم ٠ وعليه فإن كل ما يفعله أعضاء هيئة التدريس سيترتب عليه نتائج، إما أن تكون سليمة وإما أن تكون طائشة٠

- سبق وأن قلنا: إنّ النتائج كانت في الجانب الإيجابي، بيد أنها تتمحور حول الربط، ولا تبتعد عنه كثيراً في الاتجاه نحو الدرجات العليا إلا نادراً، وهناك نتائج انخفضت عن الوسط البالغ ٥٠% ٠ وهذا يعني أن نزعة أعضاء هيئة التدريس وموقفهم من السلوك الجيد لم يتعدَ في تأييده إلى درجة عالية، وموقفهم من السلوك المخالف الرفض، ولكنه ليس الرفض الشديد ٠

- تتقارب نتائج جامعة بغداد بمثيلتها جامعة اليرموك،و ليس هناك تباعد كبير بينهما، وتتطابق النتائج في بعض الحالات، ولعلّ هذا يعود إلى أنّ القيم والأعراف الجامعية تكاد تتشابه في منحاها في مختلف الأقطار والأنظمة الجامعية،وقد يكون التقارب بين الجامعيين عائداً إلى تشابه البيئة الاجتماعية والثقافية التي لها دور كبير في تشكيل أنماط السلوك القيمي والتنظيمي الذي ينبغي سيادته ٠

- ترتفع الدرجات في جامعة بغداد عن درجات جامعة اليرموك في الأبعاد الآتية، ولكن هذا لا يعني أن هناك بوناً شاسعاً بينهما إلا في مجال العلاقات مع الزملاء، وربما يعود هذا إلى سبق جامعة بغداد وقدمها ٠

- **القيادة والإشراف**: حيث يتطلع أعضاء هيئة التدريس إلى توجيه رئيس القسم وإشرافه والانقياد له بوصفه مصدراً للسلطة.

- **نقص الكلفة وتحسين العائد**: وهو الرفض لمن يدعي لنفسه أنه السبب في خفض الكلفة.

- **العلاقة مع الزملاء**: اتباع أعضاء هيئة التدريس سلوكاً حميداً وأخوياً مع زملاء العمل أو الانطواء على الذات.

- **العلاقة مع الجمهور**: حيث يضطلع عضو هيئة التدريس بتقديم العون للمجتمع المحلي وتوطيد أواصر العلاقة معه.

- **روح الفريق**: الحرص على إنجاز الأعمال المشتركة التي يسهم بها العديد من زملاء العمل أو محاولة التفرد.

- **أما الجوانب أو الأبعاد التي تفوقت بها جامعة اليرموك على جامعة بغداد،فقد تمثلت في:**

- **التنظيم**: وقد يعود هذا إلى صغر حجم جامعة اليرموك،وتمكنها من أن تؤسس لنفسها نظماً أكثر متانة أو حداثة.أو يعود إلى درجة مركزية الإشراف.

- **التدريب وتنمية المهارات**: وهو يعود إلى التشجيع والتأييد لمن يحاول تطوير قدراته وكفاياته المهنية والعلمية ليحتل مكاناً مرموقاً بين زملائه.

- **الانفتاح على الآخرين**:وهو محاولة توطيد علاقات متينة مع زملاء العمل،وهذا السلوك يحظى بتأييد عالٍ في جامعة اليرموك من زملاء العمل،حيث إنّ عضو هيئة التدريس يفصح عما يخالجه بكل صدق ووضوح،وليس في سلوكه شيء يضمره بخصوص العمل والعلاقات.

- وتتطابق النتائج بين الجامعتين في مجال الابتكار وإنتاج الأفكار الجديدة التي يعلن عنها عضو هيئة التدريس،ودرجة تقبلها. وكذلك في مجال الأداء والتفوق، الذي يعني القبول والرضا لمحاولات عضو هيئة التدريس في تقديم أداء متميز،حيث لا يقابل هذا السلوك بالرفض أو الاستهجان.

- كما لم تظهر الدراسة آثارا" ذات دلالة إحصائية لعامل الخبرة على أي من الأبعاد العشرة التي تناولتها الدراسة،في حين كان لعامل الجنس أثر واضح في مجالي العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الجمهور. حيث كانت نسبة الذكور في هذين المجالين أعلى من نسبة الإناث حيث بلغت نسبة الذكور ٨٠% في حين بلغت نسبة الإناث ٢٠% .

- إن هذه النتائج لا تخيب الآمال ولكنها تستدعي القول إلى وجوب توفير مناخ تنظيمي مبني على أسس ومعايير سليمة أعلى مما هي عليه،ومقبولة من جميع أعضاء الهيئات التدريسية في الأقسام الدراسية،وتكون بمنزلة الموجه للسلوك، ووسيلة للحكم على سلامة كل موقف يتبناه عضو هيئة التدريس أو يعلن عنه.

- وإذا كان لابد من الإيصاء بتوصية أو أكثر فإن من المفيد القول: إنّ إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الأجواء القائمة في الأقسام الدراسية والسياسات الإدارية المتبعة فيها،والكشف عن المعوقات التي تحول دون إعطاء عضو هيئة التدريس كامل جهده وقدراته.

- كما لابدَّ من وجود أهداف سلوكية محددة المعنى والمضمون والاتجاه،ومقبولة ومفهومة من الجميع،لتوحد جهود العاملين بحيث تجعل العمل أشبه بخلية النحل التي يتولى كل عضو فيها أداء عمل يكمل عمل الآخر،ويصب في نهايته نحو تحقيق الأهداف المتفق عليها.

# المراجع

**المراجع العربية:**


١- إبراهيم نجيب اسكندر وآخرون، **قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية**،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة ١٩٦٢.

٢- أحمد،لطفي بركات،في الفكر التربوي الإسلامي، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.

٣- تركي،مصطفى أحمد، **بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية**. ط١ دار القلم للنشر والتوزيع ١٩٨٦.

٤- توما،خوري،المناهج التربوية و مرتكزاتها وتطويرها وتطبيقاتها،القاهرة،دار الكتب. ١٩٨٠.

٥- الدباغ،رياض حامد. **أثر الحوافز المادية والمعنوية في استقرار الباحث وزيادة إنتاجيته**،في ندوة إعداد الباحث العربي،بغداد ٢٣،٢٢/١١/١٩٩٣.

٦- شريف،نادية محمود، دراسة **مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات الدراسية التقليدية**، في مجلة العلوم الاجتماعية،المجلد ١٣ عدد ٣ السنة ١٩٨٥.

٧- طناش،سلامة،**الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة الأردنية**، في مجلة دراسات،الجامعة الأردنية،المجلد ١٧ العدد ١٣ تموز ١٩٩٠.

٨- الطويل،هاني عبد الرحمن صالح،**الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**، عمان ١٩٨٥.

٩- القريوني،محمد قاسم،**السلوك التنظيمي**،ط١،عمان ١٩٨٩.

١٠- **تقييم المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**،في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد التاسع،العدد الخامس ١٩٨٤.

١١- كاظم،محمد إبراهيم، **تطورات في قيم الطلبة**،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة ١٩٦٢.

١٢- كانتور،شنايل، **المعلم وعملية التعليم والتعلم**، ترجمة د.حسن سلامة الفقي،وفرنسيس عبد النور،دار النهضة العربية،القاهرة (بلا).

١٣- كلارنس آن نيول:**السلوك الإنساني في الإدارة التربوية** ط١، ترجمة د.طه الحاج ود.محمد خليل، الدار العربية للتوزيع والنشر الأردن ١٩٨٨.

١٤- العجيلي،شذا عبد الباقي، **دراسة مقارنة للقيم في كتب المطالعة**، المرحلة الثانوية في الوطن العربي،رسالة دكتوراه (غير منشورة ) جامعة بغداد ١٩٨٥.

١٥- علي الغزالي،**الإدارة الديمقراطية**،سلسلة محاضرات (١٣) معهد الثقافة العمالية، بغداد ١٩٨٤.

١٦- عليوي حسين، "**الجامعة كنظام مفتوح**" في ملف ندوة الإدارة التربوية الفعالة،تونس ٢٨،١٩٨١/٨/٩.المركز العربي للإنماء الاجتماعي والتربوي.

١٧- عواملة،نائل عبد الحافظ،**أبعاد المناخ المؤسسي في الوزارات والدوائر الحكومية في الأردن**، في مجلة دراسات العلوم الإنسانية،مجلد (٢١) العدد (٣) سنة ١٩٩٤.

١٨- الغامري،عبد الله عبد الغني،**الثقة التنظيمية بالأجهزة الإدارية للمملكة العربية السعودية**، في المجلة العربية للإدارة، المجلد الرابع عشر،العدد الثالث ١٩٩٠.

١٩- ماسون،هير. **سيكولوجية الإدارة**، ترجمة محمد فهمي أحمد وثريا محمود مكتبة، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦١.

٢٠- محمد،إيمان علي،**المناخ التنظيمي وأثره على الرضا والأداء**.رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد ١٩٨٨.

٢١- محمد،عبد السلام أحمد. **القياس النفسي والتربوي**. مكتبة النهضة المصرية (بلا).

٢٢- الهيتي،خالد عبد الرحيم وياقو صليوه "**التطبيع الاجتماعي التنظيمي**" في المجلة العربية للإدارة، المجلد الرابع عشر،العدد الثالث، ١٩٩٠.

٢٣- يوسف،محمد إسماعيل."**سلوك المدير في نظريات الإدارة الحديثة** " في ملف ندوة الإدارة التربوية الفعالة ١٩،٢٨/٨/١٩٨١. تونس، المركز العربي للإنماء الاجتماعي والتربوي.

**المصادر الأجنبية**

1- Barnhart, C.T.: ***The American College Dictionary***: Newyork, Harped and Brothers Publishers, 1948.

2- Davis, k., ***Human Behavior at work***. Organizational Behavior, Newyork. Megraw _ Hill Book. Co., 5th, edition (9).

3- Hellriegel, D., and Slocum, Jr. J.W. ***Management contingency Approaches***, Reading Masschusetts Addision Wesley Publishing Company, Second ed. 1978.

4- John, D. Millett, the Academic ***Community***, and An ESSAY Organization: MCGraw. Hill, CO, 1962.

5- Layard, R. ***The Cost _Effectiveness of new Media in Higher Education*** Efficiency in university's Amsterdam Elsevier Scientific, 1974.

6- Sharplin, A., ***Strategic Management, International Student,*** Ed, 1985.

7- Slocim. J.W. and Hellrigel , D. ***"Measures Research and Contingencies"*** Academe of Management Journal Jol. 17 No. 2 June 1974.

8- Stanley, lalian, C. AND Kenneth, D. Hopkins. ***Educational and [psychological measurement and Evaluation, 4th ed. Prentice*** Hall, International, INC. London. 1972.

9- STEWART, Elbertw. ***Sociology*** _ Newyork. MCGraw _ Hill, 1978.

10- Wanger, L. "Introduction to Book III. ***The internal Efficiency of Education Institutions.*** The Open University Educational studies and social sciences, the. Open University Press 1977.

11- White, Ralph K. Value _ Analysis: ***The nurture and use of the method*** _ Newjersey. Libation, Press, 1951.

12- Williams, Robin M. Jrand Bthel M. Albert. "L/ alues in sills, David L. (ed.). International encyclopedia of the social science _ Vol. _ 16,Newyork. Macmillan, 1968.

13- Atlanta, GA. 1989. Independent School heads on the Role those Moral Values and teacher activities, Annual meeting of the Southern Association of Independent schools.

---

* تاريخ ورود البحث ١١/١/١٩٩٩.



# تدريس الأدب الإنكليزي في ضوء الوظيفة التواصلية للغة

## (دراسة تحليلية للنصوص والأعمال الأدبية في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق)

**د. علي سعود حسن**

**كلية التربية– جامعة دمشق**

ملخص

***يتناول هذا البحث مسألة تدريس الأدب الإنكليزي في ضوء الوظيفة التواصلية للغة من خلال تحليل النصوص والأعمال الأدبية التي يجري تدريسها في قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق.***

***تتألف عينة البحث من النصوص والأعمال الأدبية المستقاة من ثلاثة أنواع أدبية: الرواية والمسرحية، والشعر والتي تم تحليلها من وجهة النظر التعليمية التواصلية التي تمثل الطبيعة التفاعلية للحديث في غرفة الصف.***

***وتستعرض الدراسة أساليب تدريس الأدب الإنكليزي في مرحلتين: المرحلة ما قبل التواصلية والمرحلة التواصلية، بحيث تكون المرحلة الأولى مقدمة للمرحلة اللاحقة. وقد تم اقتراح الأنشطة التعليمية لهاتين المرحلتين كما تم شرحها وتوصيفها من حيث علاقتها بعينة البحث. وتشير الأدلة إلى أن الأنشطة المقترحة هذه من شأنها أن تعزز استخدام اللغة لأغراض تواصلية. وبناء على هذه النتائج، فقد تم التوصل إلى بعض الإرشادات التي تمثل مبادئ تعليم الأدب في ضوء الوظيفة التواصلية للغة.***

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات(43 -19) من هذا العدد.



# أشعار اميلي ديكنسون في الزواج اللاشرعي

## "هذا الكسوف الناعم"

**د. رلى قواس**

**الجامعة الأردنية**

*ملخص*

***املي ديكنسون ليست شاعرة فحسب، إنها امرأة خبيرة تستكشف عقلها وقلبها بلا تحفظات. في شعرها أصوات صاعقة تحدث عن الكل، أصوات أخاذة ساحرة ووضاءة، كل صوت فيها يجسد بكل خصائصه. صوت الزوجة الذي تتخذه ديكنسون في قصائد الزواج يظهر ما يسببه الزواج للنساء من ألم ومعاناة. الزواج في مجاز ديكنسون هو ذلك الكسوف الناعم الرقيق الذي يخنق وجود المرأة ويستنفد طاقاتها.***

***الزواج، كما تراه ديكنسون، يهدد بالقضاء على هوية المرأة ويهاجم كينونتها ويتركها قاصرة غير قادرة. أجراس عرسها تحمل الموت، وفراش زواجها يغدو لحدها.***

يرد هذا البحث بالتفصيل باللغة الإنكليزية في الصفحات (59-45)من هذا العدد.

# رسائل الدكتوراه والماجستير

**علي، عبد اللطيف محمود، كلية التربية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. محمد خير الفوال**

**الموضوع: فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في الصف الثاني الإعدادي "دراسة تجريبية في محافظة دمشق"**

**Activities of Improving tea ching composition Approaches second preparatory**

موضوع هذا البحث هو فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في الصف الثاني الإعدادي.

يتألف البحث من بابين:

تناول الباب الأول: في الفصلين الأول والثاني مشكلة البحث وبيانها والإطار النظري للتعبير عامة والتعبير الوظيفي خاصة. وفي الفصل الثالث الدراسات العربية والأجنبية.

أما الباب الثاني: فقد عالج نتائج الاستبانة والتجربة الميدانية، وخصصت الفصول الرابع والخامس والسادس والسابع لتحليل الاستبانة وتفريغها والتجربة الميدانية والهدف منها، ومسوغات اختبار الصف الثاني الإعدادي، واختبار العينة العشوائية، وتكافؤ المجموعتين وتطوير أدوات البحث واضمن الفصلان الثامن والتاسع نتائج التجربة، وملخص البحث ونتائجه بعد تطبيق التجربة وإجراء المعالجات الإحصائية بالحاسوب وتحليلها واتخاذ القرارات المتعلقة بفرضيات البحث والإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من تحقيق أهدافه.

هذا وقد بُينت النتائج فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في الصف الثاني الإعدادي إذ توصل ٨٠% من الطلاب إلى مستوى يزيد على ٧٥% في تحصيل تعلم البرنامج وخلصت إلى عدة مقترحات وتوصيات منها:

- تأليف كتاب للتعبير في المرحلة الإعدادية والاعتماد الأساسي على المواقف الوظيفية.
- تخصيص حصة دراسية للتعبير الشفهي بمعدل حصة واحدة كل خمسة عشر يوماً.
- الالتزام بالعربية الفصيحة وترسيخها على ألسنة المتكلمين بها في المؤسسات التعليمية وأجهزة الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة في جميع مواقف الحياة.
- الالتزام بتدريس التعبير الشفهي والكتابي بطريقة المواقف الوظيفية وعدم التهاون في ذلك، وعدم تحويل حصص التعبير لتدريس فروع أخرى من مادة اللغة العربية أو المواد الدراسية الأخرى.

**الرفاعي، اسماعيل خليل، كلية التربية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. فخر الدين القلا، ومشاركة د. علي سعود حسن**

**الموضوع: فاعلية تدريس قواعد اللغة الإنكليزية المبرمجة بالكتاب والحاسوب دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق**

**The Effectiveness of Teaching English Grammar via Programmed Instruction and the Computer: An Experimental Study on Students of the Second Preparatory Class at Schools of the City of Damascus**

تدل الأبحاث وملاحظات المدرسين، والموجهين، والمختصين على ضعف الطلاب في مادة اللغة الإنكليزية وخاصة في قواعد تلك اللغة في المرحلتين الإعدادية والثانوية وكذلك الجامعية، وشعر الباحث بهذه المشكلة ولاحظ أن الطلاب ينفرون من دراسة اللغة الإنكليزية. ويقترح الباحث الاستعانة بالحاسوب لتحسين أداء هؤلاء المتعلمين ورفع سوية تحصيلهم في قواعد اللغة الإنكليزية لأن الحاسوب يقدم التغذية الراجعة الفورية ويزود الطالب بالتعزيز وبالتالي يبني التعلم تدريجياً؛ ويقود إلى إتقان المهارات اللغوية. وقام الباحث بتصميم برنامج لتدريس قواعد اللغة الإنكليزية لطلاب الصف الثاني الإعدادي يعرض بالكتاب والحاسوب وذلك لدراسة فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس قواعد اللغة الإنكليزية بالمقارنة مع طريقة التعليم المبرمج.

وبعد تصميم البرنامج التعليمي بالكتاب والحاسوب وعرضه على محكمين وتجربته فردياً وزمرياً واستطلاعياً، طبق الاختبار التحصيلي القبلي على عينة الدراسة التي اختيرت من مدينة دمشق من ثانوية أسعد عبد الله للإناث وإعدادية عباس الحامض للذكور، وأجريت التجربة النهائية في مركز الباسل للمعلوماتية في مقر قيادة منظمة

اتحاد شبيبة الثورة في دمشق، واستمرت هذه التجربة شهراً ونصف الشهر. وبعد الانتهاء من التجربة طبق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر والمؤجل وكذلك طبقت استبانة الاتجاهات على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. وبعد المعالجة الإحصائية تبين تفوق تعلم قواعد اللغة الإنكليزية باستخدام الحاسوب على الكتاب المبرمج في الاختبارين التحصيليين من مستوى "جيد" على الذكورمن المستوى "جيد" كما تبين أن الطلاب من مختلف المستويات قد أفادوا من استخدام الحاسوب وقد تحققت الفائدة الكبرى للطلاب الضعاف والمتوسطين، وظهرت اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام الحاسوب وسيلة تدريس اللغة الإنكليزية وقواعدها، وانتهى هذا البحث باقتراح الاستمرار في إجراء البحوث المتعلقة باستخدام الحاسوب في تدريس اللغة الإنكليزية وتمويل هذه البحوث، وتدريب معلمي اللغة الإنكليزية على استخدام الحاسوب في عملية التدريس، وتطوير اختبارات اللغة الإنكليزية في الشهادتين الإعدادية والثانوية لتتضمن أسئلة موضوعية يتم تصحيحها باستخدام الحاسوب.

**الرجب، بثينة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. آمال عبد الرحيم**

**الموضوع: البطالة والسلوك المنحرف في سورية**

**Unemployment and Deviant Behavior in Syria**

تتناول هذه الرسالة العلاقة بين البطالة والسلوك المنحرف في سورية من خلال دراسة ميدانية وتمهيد نظري يبحث في المشكلة بحثاً عاماً يتضمن مفهومي البطالة والسلوك المنحرف ومن ثم العلاقة بينهما، وليتوج البحث بالدراسة الميدانية المنصبة على عينة البحث في مجتمع البحث. ففي الفصل الأول تم إبراز البعد التاريخي لمشكلة البطالة في كل من الدول المتقدمة والدول النامية والدول العربية. وفي الفصل الثاني تم تناول مشكلة البطالة في سورية وتطورها خلال ثلاث عقود في ضوء النتائج الإحصائية المعتمدة من الجهات الرسمية، وأسباب البطالة المباشرة وتوزع العاطلين عن العمل في القطاعات الاقتصادية المتعددة. أما الفصل الثالث تضمن الربط بين الانحراف والبطالة بشكل عام من خلال عرض وتحليل دراسات وبحوث نظرية وميدانية عالمياً وعربياً، وأخيراً الفصل الرابع الذي خصص للبحث السوسيولوجي للظاهرة المدروسة وفق الاستبيان المطبق على عينة البحث.

**الحلباوي، نبيل، كلية التربية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. محمد خير ــ أحمد الفوال**

**الموضوع: مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية (دراسة ميدانية في ثانويات محافظتي مدينة دمشق وريفها)**

**Problemes de l'enseignement de la Versification en cycle Secondaire en R.A.S**

تتكون الرسالة من تمهيد حول أهمية البحث ومنهجه ومن بابين:

الأول: نظري يتضمن فصولاً حول الشعر العربي والعروض ومعالم العروض، ومحاولات جديدة في تقديم العروض.

الثاني: ميداني يتضمن أربع استبيانات واحدة للطلاب وأخرى للمدرسين وثالثة للموجهين ورابعة للشعراء. وقد تم تحليل نتائج هذه الاستبانات للتوصل إلى معالجة المشكلات المتعلقة بتدريس العروض في المرحلة الثانوية في القطر العربي السوري.

وتتمحور حول علم العروض وأهداف تعليمه ومنهج تدريسه ومحتوياته والكتاب المدرسي وطريقة التدريس والوسائل التعليمية في تدريس العروض وطرائق تقويم الطالب.

ونستطيع أن نركز على الأهداف والاستراتيجية والتقويم من خلال معالجة الأمور السابقة.

وتضمنت الدراسة أيضاً مشكلة إعداد المدرس (مدرس العروض) وأهمية دليل مدرس اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ترشيد التدريس لهذه المرحلة.

وتم الانتهاء إلى مقترحات تشمل الجوانب المختلفة السابقة.

العلان، محمد عطا الله،قسم جغرافيا،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

إشراف: د. ابراهيم أحمد سعيد

**الموضوع:"بلدة السيدة زينب" دراسة في جغرافية المدن**

**"Al-Sayedeh Zeinab Toun" Studying in the Cities Geography**

تعدّ بلدة السيدة زينب ذات أهمية تاريخية وسياحية دينية متميزة تقع في الجهة الجنوبية الشرقية وتبعد عنها مسافة /١٠/كم وتبلغ مساحتها /١٨/كم[٢] ويبلغ عدد سكانها (١٠١٨٠١٨) نسمة في عام١٩٩٨م عرفت قديماً بقرية (راوية) ويعود نشوؤها إلى وجود مقام السيدة زينب ونحكي لنا تاريخ (١٤) قرناً وقد تضاعف عدد سكانها (١١) مرة ما بين (١٩٧٠-١٩٩٤)م نتيجة تدفق الهجرة إليها وقربها من مدينة دمشق ويشكل السوريون ٦٨,٨% من مجموع السكان ويؤمها سنوياً نصف مليون سائح.

وقد تحولت من قرية زراعية إلى بلدة سياحية تجارية ومركز للعلوم الدينية وأدى التزايد السكاني والتوسع العمراني فيها إلى الضغط على البنية التحتية من ماء وغذاء وصحة وتعليم وإلى عرقلة تنفيذ المخطط التنظيمي.

ونرى ضرورة وقف الزحف العمراني العشوائي وتشجيع الاستثمار والتسويق السياحي وإنشاء مرافق عامة كالملاعب والحدائق والمسابح التي من شأنها تشجيع السياحة وتنشيطها في بلدة السيدة زينب.

**الحمد، محمد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. بكري علاء الدين**

**الموضوع: الخيال عند ابن عربي**

**The Imagination At Ibn Al-Arabi**

تناولت الرسالة فكرة الخيال عند الشيخ محي الدين ابن عربي، وركزت على الجانب النفسي والميتافيزيقي عنده.

وقدّم الباحث لها بلمحة عن الخيال في المدرسة العربية الإسلامية وتأثر ابن عربي فيها. وجرت بعض المقارنات بينه وبين المدرسة العربية السالفة الذكر، ووضح من خلالها ابن تميز ابن عربي عمّن سبقه بإضفاء جانب ميتافيزيقي ودور فعال لملكة الخيال، وقدرتها على الخلق والإبداع فيما يسمى بالتضاهي الإلهي الخيالي.

وأكثر ما يتجلى هذا الدور في الخلق في أثناء الحلم. وخلق صور لا وجود لها في الواقع جملة واحدة، على الرغم من أن أجزاء تلم الصورة مأخوذة من أرض الواقع. وربط ذلك كله بفكرة الوحي والإلهام أو الكشف.

وأوضحت أن ابن عربي يشطر الخيال إلى عدة أقسام، منها الخيال المتصل الذي يقابل ملكة الخيال عند غيره من الفلاسفة، والخيال المنفصل الذي يمثّل عالماً مستقلاً له وجود واقعي خارج أذهاننا. فيه أراضٍ مختلفة واقعة ضمن ما يطلق عليه ابن عربي اسم "أرض الحقيقة".

**سعود، ناهد، كلية التربية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. سامر رضوان**

**الموضوع: مشكلات التفاعل الزوجي وعلاقتها باضطرابات العلاقات الزوجية**

**Problems of marital interaction and their Correlation with marital reatioship disorders**

سعى البحث الحالي إلى دراسة نوعية الزواج وبيان علاقتها بازدياد حدة الاضطرابات والمشكلات النفسية والزوجية لدى عينة عرضية من الأزواج والزوجات في مدينة دمشق.

اشتملت العينة على ٢٣٣ زوجاً وزوجة. وأخضعت النتائج لتحليل الترابط واختبار دلالة الفروق والتحليل العاملي والمصفوفي. وقد قاد التحليل إلى الحصول على نتائج مهمة فيما يتعلق بارتباط نوعية الزواج المنخفضة لدى الأزواج بانتشار المشكلات النفسية والجسدية والخلافات حول الأمور الحياتية المشتركة.وقادت النتائج إلى تحديد خمسة عوامل تفسر نسبة جيدة من متغيرات البحث. ومن خلال التحليل المصفوفي أمكن تحديد ثلاثة فئات من الأزواج وذلك وفقاً لحدة المشكلات النفسية التي يعانون منها ووفق درجة نوعية الزواج.

**البقاعي، محمد تيسير ديب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. محمد خير أحمد الفوال**

**الموضوع: "مشكلات تعليم اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في محافظتي مدينة دمشق وريفها"**

**"Problems of Teaching English in the Teaching sch Stage-Afield study in the schools of Damascus anal it's suburbs"**

لما كانت اللغة الأجنبية لغة مقررة في المنهج الدراسي وفي المراحل الدراسية المختلفة جميعها. في السابق كان تدريسها يبدأ في الصف الأول الإعدادي ولكن نظراً للتطور العلمي في قطرنا العربي السوري رأى القائمون على العملية التربوية أن من الضرورة بمكان أن يبدأ بتدريسها في المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) وقد اختار الباحث موضوع (مشكلات تعليم اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي. دراسة ميدانية في محافظتي دمشق وريفها).

نظراً لأهمية هذا الموضوع يعالج الباحث المشكلات والصعوبات التي تجعل التلاميذ يبتعدون عن تعلم هذه اللغة إذ إنّ ظاهرة ضعف الطلاب بمادة اللغة الإنكليزية تؤلف مشكلة من أهم المشكلات حدت الباحث على البحث في هذه المشكلة لما لها تأثير في التحصيل الدراسي للطلاب وقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي وسيلة للكشف عن النقاط السلبية ومواضع الضعف في تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسية التعليمية.

واستخدم أيضاً استبانة خاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وأخرى خاصة بمدرسي اللغة الإنكليزية بالمرحلة الابتدائية واستمارة ثالثة خاصة بمدرسي المرحلة الإعدادية تعالج مشكلات تعليم اللغة الإنكليزية في مرحلة التعليم الأساسي وتعلمها.

**محمد، جابر، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. دة. منى الياس**

**الموضوع: غنية الأريب عن شروح مُغني اللّبيب**

**Ghuyet Al-Arib An Shuroh Mughni Allabib**

مؤلّفه هو مصطفى رمزي بن الحاج حسن الأنطاكي ثم الرومي الحنفي، ذُكِرَ أنه كان قاضياً باستنبول وأن وفاته بقبرص سنة١١٠٠هـ.

اعتمد الأنطاكي في تأليفه هذا بالدرجة الأولى على شروح المغني التي أُلّفت قبله، حتى أذاب أكثر مادتها في شرحه، فنقل عن ابن الصائغ والدماميني والشمني وغيرهم، ومن هنا جاء تسمية الكتاب "غنية الأريب عن شروح مغني اللبيب".

لقد حظي مُغني بشهرة واسعة وأقبل عليه الناس إقبالاً شديداً. واعتنى به العلماء عناية فائقة، فوضعت عليه الشروح والحواشي وشرح الشواهد. ومن هذه الشروح التي وضعت على مغني اللبيب شرحنا هذا "غنية الأريب عن شروح اللبيب" للأنطاكي. وقد بذل الشارح جُهداً واضحاً في تصنيف كتابه، ويتضح ذلك من غزارة النقول التي ساقها توضيحاً لكلام ابن هشام حتى غدا من أهم الشروح وأحواها للفوائد.

**حسن، منال محمد، قسم جغرافيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: د. ابراهيم سعيد**

**الموضوع: وادي بردى الأوسط**

**The study of the Middle Region of Barada valley**

تندرج دراسة إقليم وادي بردى الأوسط ضمت الدراسات الجغرافية الإقليمية التي تُظهر أهم الخصائص الجغرافية للإقليم، الطبيعية والبشرية الاقتصادية وتتناول بالتحليل المشكلات التي تواجه هذا الإقليم وتحد من تطوره وتقدمه وتؤثر في موارده الطبيعية، والاقتصادية وتضع مقترحات مناسبة لحل تلك المشكلات لإيجاد توازن عقلاني بين الموارد المحلية والإمكانات المتاحة للتنمية المستدامة.

وإن إيجاد الحلول يتطلب الاعتماد على مناهج جغرافية متعددة معتمدين علي الخرائط والأشكال البيانية والصور الجوية، والبيانات الإحصائية المختلفة.

وقد اعتمد البحث على دراسة الخصائص الطبيعية والخصائص التاريخية والبشرية للإقليم ثم اكتشاف العلاقة الوثيقة بينهما. وقد حاولنا الوقوف على التوسع العمراني مبينين الأسباب ومحاور الاتجاه والنتائج التي تركتها الترب الزراعية والموارد المائية والأسباب (الاجتماعية والاقتصادية) التي أدت إلى تعدد مهن السكان، محاولين إيجاد علاقة بين السكان والعمران ثم بينا المشكلات القائمة في الإقليم وهذا من نتائج النمو العمراني والضغط السكاني وأثرهما في الأراضي الزراعية المحدودة والخدمات وبيّنا تأثر السياحة في الموارد الطبيعية للإقليم وتعرضنا لمشكلة تلوث نهر بردى، (الشريان الحيوي لمدينة دمشق) والناتج عن المشكلات السابقة وقمنا بتحديد نتائج البحث ومحاولة وضع حلول ومقترحات تحد من المشكلات وتجعله إقليماً متميزاً.

**قدّاح، شلاش، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. عبد اللطيف عمران**

**الموضوع: شعر الخالديين "دراسة فنية"**

**Al-Khalidiyain Poetry "Art Study"**

يعدُّ شعر الخالديين نموذجاً متميزاً لدراسة ما طرأ على الشعر في القرن الرابع الهجري من تجديد، إضافة إلى ما يمتلكه الخالديان من موهبة خلاّقة جديرة بالدراسة. ومن ثمّ فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لمقاربة شعرهما مقاربة نقديّة فنية لاستكناه ما يحمله شعرهما من طاقات تعبيريّة معتمدةً على المنهج التكاملي الذي ينطلق من داخل النصّ مستمداً عناصره من مناهج البحث المختلفة وفق ما يقتضيه الحال.

والدراسة تبدأ بمهاد تاريخيّ في العصر الذي يعدّ إطاراً لهذه الظاهرة، ثم تطرق لحياة الشاعرين وأثرهما وأدبهما، ثم تناول بالتحليل أغراضهما الشعرية وما اعتراها من تجديد، انصراف البحث بعد ذلك إلى دراسة اللغة الشعرية وعلاقتها بالإيقاع في شعرهما، ثمّ دراسة الصورة الفنية مع بعض النماذج التطبيقيّة.

**فاعور، منيرة، قسم اللغة العربية،كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. مزيد نعيم**

**الموضوع: البحث البلاغي عند يحيى بن حمزة العلوي**

**The Rhetorical Pesearch at Yahia Bin Hamza Al-Alawi**

يتناول هذا البحث دراسة علم من أعلام البلاغة العربية في القرن الثامن الهجري، وهو يحيى بن حمزة العلوي (ت٧٤٩هـ)، والوقوف على جهوده التي قدمها في سبيل تطوير البحث البلاغي، وإغناء علومه، ولاسيما أنه واحد من العلماء الذين بذلوا جهوداً مثمرة في هذا الميدان، فكانت له آراؤه الخاصة، واجتهاداته المفيدة، وانتقاداته للسابقين له، وعدم التسليم لهم في كل ما ذهبوا إليه، إلى جانب دراسته للشواهد النثرية والشعرية، وتحليلها تحليلاً ينم عن ذائقة أدبية متميزة، وتعكس روحاً نقدية متقصية.

وقد جاء هذا البحث في خمسة فصول؛ درست في الفصل الأول منه سيرة حياته، وعصره، والجوانب السياسية، والاجتماعية، والثقافية التي أسهمت في تكوين شخصيته العلمية. ثم تحدثت في الفصل الثاني عن جهوده في دراسة علم المعاني، فعرضت لأساليب الإنشاء، والتقديم والتأخير، والفصل والوصل، والإيجاز، والإطناب، والمساواة.

ودرست في الفصل الثالث إسهاماته في تطوير مباحث علم البيان فبينت آراءه في التشبيه، والمجاز والاستعارة والكناية.

وجعلت الفصل الرابع لرصد جهوده في دراسة الفنون البديعية بقسميها اللفظي والمعنوي. ثم تحدثت في الفصل الخامس عن أثره فيمن جاء بعده، فبينت مقدار اتكاء بعض العلماء على آرائه وإفادتهم منها.

وأنهيت البحث بخاتمة ضمنتها النتائج التي توصلن إليها، وبينت فيها أن العلوي بحث البلاغة بحثاً تميز فيه عن غيره من علماء المدرستين الأدبية والكلامية، فقد استطاع أن يستوعب جهود هاتين المدرستين، فينحو في دراسة مباحث البلاغة منحى مغايراً مزج فيه بين طريقتيهما، وإن كان ميله إلى المدرسة الأدبية، وأوضح وأعمق وذلك لاهتمامه في دراسته بإيراد الأمثلة التطبيقية التي من شأنها تربية الملكة الفنية، والذوق الأدبي، والارتقاء بالحس الأدبي إلى أرقى الدرجات.

**زيّود، سامر، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. عبد اللطيف عمران**

**الموضوع: الخطاب عند أبي العلاء المعري**

**The Critical Discourse of Abi Al—Ala'a Al-Ma'ari**

شَغَلَ أبو العلاء المعرّي مساحة واسعة من تاريخ الفكر العربي، وعلى الرغم من الدراسات الكثيرة التي تناولته شاعراً وأديباً وفيلسوفاً نجد أن دراسته ناقداً كانت قليلة جداً، لذلك جاء هذا البحث ليقدم دراسة حول نقده من خلال المؤلفات النثرية والنقدية التي تركها لنا.

وقد هدف البحث إلى دراسة الخطاب النقدي عنده بعد تحديد القضايا النقدية التي عالجها ومن أجل ذلك، كان لا بدّ من التعريف بالمعرّي إنساناً وأديباً وناقداً في الفصل الأول، أما في الفصل الثاني فتحدث الباحث عن تطور الموضوعات النقدية من الجاهلية حتى عصر أبي العلاء ليكون طريقاً للدخول في القضايا التي عالجها والتي كانت موضوع الفصل الثالث، بعد ذلك جاء الفصل الرابع يدرس العبارة النقدية والاستخدامات البيانية والبديعية التي شكّلت بمجملها عبارة جميلة ذات إيقاع فنّي مبدع. وأخيراً كانت الخاتمة والنتائج التي وصل إليها البحث.

**البحتري، محمد، كلية التربية، جامعة دمشق**

**إشراف: أ. د. محمود أحمد السيد**

**الموضوع: الجوانب التربوية في معجم الأدباء لياقوت الحموي**

**The Educational Aspects in Al-Odaba'a Dictionary by yaqout Al-Hamwi**

يهدف البحث إلى الكشف عن الجوانب التربوية في معجم الأدباء لياقوت الحموي، للإفادة من جوانبها الإيجابية ويتكون من بابين: يشكل الأول الإطار النظري، ويتضمن ستة فصول، يتناول الفصل الأول مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، ومصطلحاته، ومنهجه، وخطواته، وإشارة إلى أهمية معجم الأدباء في الكشف عن بعض جوانب التربية في التراث. ويتحدث الفصل الثاني عن العلاقة بين الأدب والتربية وتعريف كل منهما لغة واصطلاحاً، وأوجه التشابه التي تسوغ الكشف عن التربية من النصوص الأدبية.

وجاء الحديث في الفصل الثالث عن ياقوت من حيث نشأته، وبيئته، وثقافته، وصفاته والكتابات العربية القديمة والحديثة، والكتابات الأجنبية التي تناولت حياته وأدبه، ثم انتقل الكلام في الفصلين الرابع والخامس إلى نشأة كتب التراجم وتطورها، وأنواعها ومنها معجم الأدباء من حيث منهجه، ومحتواه، ومصادره، ومقارنته ببعض كتب التراجم لتعرف موقعه بينها، وانتهى الباب الأول بالدراسات السابقة العامة والعلمية، وموقع البحث بينها الذي يأتي لتعزيزها وإغنائها.

وتضمن الباب الثاني الدراسة التحليلية لمعجم الأدباء من الناحية التربوية ويتكون من سبعة فصول يعالج الفصلان الأول والثاني منهما النظرات التربوية لياقوت، ومقارنتها بالنظرات التربوية للفلسفات العالمية النفعية (البراجماتية)، والمثالية، والإسلامية ممثلة ببعض أعلامها لتعرف جوانب التأثر والتأثير.

وتناول الفصلان الثالث والرابع المعلمين والطلاب من حيث ألقابهم التراثية، وآدابهم، والعلاقات المتبادلة بينهم، وجهودهم في تحصيل العلم ونشره، وكفايات المعلمين، وأساليب اختيارهم للمهنة، وتعليم المرأة، ومكانة العلم والعلماء.

وتحدث الفصل الخامس عن مناهج التعليم من حيث أهدافها التي تنبثق من الفكر التربوي الإسلامي، وموضوعات المواد الدراسية التي تتصف بالتكامل والشمول، وتأتي في مقدمتها العلوم الدينية، والعربية، والاجتماعية، والرياضية، والطبيعية، وما يتعلق بها من أساليب التعليم والتعلم ووسائله، والامتحانات التي تقيس مدى تحقق الأهداف.

وتحدث الفصل السادس عن أماكن التعليم من حيث أنواعها التي يأتي في مقدمتها المسجد، والمدرسة، والكتّاب، وحوانيت الوارقين، ومنازل العلماء، والمكتبات، والمجالس العامة، ومجالس المسؤولين، ومجالس البادية، وتم بيان القيمة التربوية لكل منها. ثم انتهى الباب الثاني بخلاصة وتوصيات من أبرزها تعزيز أساليب اختيار المعلمين بما تم الكشف عنه، وفسح المجال لأولياء الطلاب كي يحضروا مواقف التعليم في صفوف الدراسة وغيرها، ويشاركوا في عمليات التجديد ومتطلباته.

**Wolff, Cynthia Griffin. Emily Dickinson. New York: Alfred A. Knopf, 1986.**

**· Received 28/7/1998**

Johnson, Thomas H. Emily Dickinson: An Interpretive Biography. Cambridge, MA: The Belknap P of Harvard UP, 1955.

Jong, Erica. Fear of Flying. New York: Signet, 1974.

Jung, Carl. Quoted in Allen Stein. After the Vows Were Spoken: Marriage in American Literary Realism. Columbus, OH : Ohio State UP, 1984.

Lurie, Alison. The War Between the Tates. New York: Random, 1974.

Macleish, Archibald. "The Private World: Poems of Emily Dickinson." The Recognition of Emily Dickinson: Selected Criticism Since 1890. Eds. Caesar R. Blake and Carlton F. Wells. Ann Arbor: U of Michigan P, 1964. 301-14.

Pickard, John. Emily Dickinson: An Introduction and Interpretation. American Authors and Critics Series. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1967.

Reynolds, David. Beneath the American Renaissance: The Subversive Imagination in the Age of Emerson and Melville. New York: Alfred A. Knopf, 1988.

Rich, Adrienne. "Vesuvius at Home: The Power of Emily Dickinson." Shakespeare's Sisters: Feminist Essays on Women Poets. Eds. Sandra Gilbert and Susan Gubar. Bloomington: Indiana UP, 1979. 99-121.

Sewall, Richard. The Life of Emily Dickinson. 2 Vols. New York: Farrar, 1974.

Shurr, William. The Marriage of Emily Dickinson: A Study of the Fascicles. Lexington: U of Kentucky P, 1983.

## Preferences

***Primary Sources***

Dickinson, Emily. The complete Poems of Emily Dickinson. Ed. Thomas H. Johnson. Boston: Little, Brown and Company, 1960.

Dickinson, Emily. The Letters of Emily Dickinson. 3 Vols. Ed. Thomas H. Johnson and Theodora Ward. Cambridge, MA: Belknap-Harvard UP, 1958.

***Secondary Sources***

Anderson, Charles R. Emily Dickinson's Poetry: Stairway of Surprise. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

Baym, Nina. "God, Father, and Lover in Dickinson's Poetry." Puritan Influences in American Literature. Ed. Emory Elliott. Urbana: U of Illinois P, 1979. 193-209.

Farr, Judith. The Passion of Emily Dickinson. Cambridge, MA: Harvard UP, 1992.

Friedan, Betty. The Feminine Mystique. New York: Dell, 1963.

Gilbert, Sandra, and Susan Gubar. The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. New Haven: Yale UP, 1979.

Harris, Susan. "Illuminating the Eclipse: Dickinson's 'Pepresentative' and the Marriage narrative." Emily Dickinson Journal 4.2 (1995): 1-19.

could be regarded as a friend. Finally, Judge Otis Lord played a very important role in her life. In fact, Lord asked Dickinson to marry him but she turned down his proposal. For more information on Dickinson's life, see Richard Sewall, The Life of Emily Dickinson. 2 vols. Also, see Thomas H. Johnson, Emily Dickinson: An Interpretive Biography.

## Notes

[1]The numbers identifying poems in this paper follow Thomas Johnson's edition and his numerical system.

[2]Some of the wedlock poems I will be dealing with for this paper are: "He found my Being--set it up--" 603; "I'm 'wife'--I've finished that--" 199; "He put the Belt around my life--" 273; "She rose to His Requirement--dropt" 732; "A Wife--at Daybreak I shall be--" 461; "Title divine--is mine!" 1072; "I'm ceded--I've stopped being Theirs--" (508); "'Twas here my summer paused" 1756; "The World--stands--Solemner--to me--" 493.

[3]It is interesting to note that Dickinson's attitude towards marriage is mirrored by a big number of modern American women writers. Betty Friedan, in her revolutionary and pioneer book entitled The Feminine Mystique, is one of the first writers to pin down the problem shared by American women in the twentieth century. She maintains that women in America are taught that their role is to seek fulfillment as wives and mothers. She calls the image to which American women are supposed to fit the "feminine mystique" (7). She states that women are swept off their feet by this "feminine mystique," giving up their freedom and independence. According to Friedan, "this mystique of feminine fulfillment became the cherished and self-perpetuating core of contemporary American culture" (14).

[4]As a young woman, Dickinson had close male friends, among them her father's law clerk Benjamin Newton and Amherst College student Henry Emmons. She also treasured and cherished her friendship with Samuel Bowles, editor of the Springfield Daily Republican, who published a few of her poems. Moreover, she had a warm relationship with Charles Wadsworth. In fact, both Bowles and Wadsworth are considered as contenders for the person addressed in Dickinson's Master cycle poems. Thomas Wentworth Higginson, whom she chose as her poetic "preceptor,"

suffer the loss of their selves and independence when they get married. There is a pun on "bridalled" and "bridled." The wife is held in subjection and bondage, and her life is contained in two words, "My Husband." She only lives through her relationship to her husband. Dickinson, however, knows that wifehood is not the only cultural label to be appropriated. She claims that a woman can realize her own womanhood without taking on the legal identity of the wife. She, therefore, chooses to become the "wife--without the Sign!" She presents herself as "Royal" and "Empress of Calvary." She reigns over herself, and her whole existence becomes full. She celebrates her own womanhood and autonomy, and announces her own power. The Empress of Calvary finally succeeds in defining herself into a new position and stands triumphant, confident, and self-anointed. Her progression towards womanhood can be read as a "journey from benighted exile to empowered fulfillment" (Harris 45).

Dickinson even goes one step further in "I'm ceded—I've stopped being Theirs" (508). In this poem, she asserts herself as an independent woman with her own name and identity. She drops her maiden name, rejects wifehood, and chooses "just a Crown--." Here, crown, most definitely, refers to the laurel wreath bestowed upon poets in the olden times. Dickinson devotes her energy to poetry, and she is now a conscious "Queen," "Adequate--Erect / With Will to choose--or to reject--." She renounces the traditional feminine role of wife and becomes a poet. Instead of making babies, she makes art. Her posterity is her poems. Indeed, Dickinson has "gone beyond the crown and the ring . . . to a created but unfigured vision that is as radiant and real as the 'Eclipse' was dark and vague" (Harris 60).

quickly, "I'm 'wife'? Stop there!" Dickinson abruptly stops the poem, suggesting by this that a further discussion of marriage and wifehood will engender unfavorable results. She harnesses her thoughts, and stops her mind from ticking. She stops because she realizes the ironic and futile rationalizations of her mind. After all, she knows that a woman cannot foster her individuality in marriage.

Dickinson's exploration of the effects of marriage on the woman manifests itself clearly in poem 732. In this poem, the woman, in her new "Day" of marriage, misses "Amplitude," "Awe," and "first Prospective." Sandra Gilbert and Susan Gubar rightly identify these qualities as "products of the sea of imagination" (588). "From Dickinson's point of view," they continue, "Amplitude and Awe are the only absolute necessities. 'I always ran home to Awe, when a child, if anything befell me,' she told Higginson once" (588-9). Here, the woman discovers that "To take the honorable Work / . . . of Wife--," entails the loss of her capacity for "Amplitude" or "Awe." Her disillusionment with the female role of wife comes as a death blow because the riches of fulfillment that she has expected to find in marriage turn out to be a sham. The woman feels dominated and submerged. The word "dropt" emphasizes her plummeting movement to a dark abyss. In marriage, the woman grows down rather than grows up. She regresses rather than progresses. And in poem 461, the marriage experience is implicitly associated with death. "Eternity, I'm coming--Sir," the bride says to her husband. The implications of death overtly surface. Marriage, "this soft Eclipse," becomes death, the one and only total eclipse.

One of Dickinson's most interesting and powerful marriage poems is "Title divine--is mine!" (1072). What is of prime significance in this poem is that Dickinson does not only adopt an ironic view of the conventional Victorian marriage and reveal the confinement of restrictions upon women, but she also advocates the right of every woman to her own mode of being. As in her other marriage poems, Dickinson here explains that the wife's expectations of security in marriage are illusory. She reveals how women

limitations and frustrations of marriage along with its fettered shackles. Dickinson seems to be saying that marriage is nothing but a "Belt" that stifles the woman's existence and limits her freedom and correspondence with others. Judith Farr, in The Passion of Emily Dickinson, cleverly remarks that the belt "sounds like a medieval chastity belt (or a monk's cincture?) around the speaker's life" (31). The speaker becomes "Henceforth, a Dedicated sort-- / A Member of the Cloud."

Dickinson, in yet another wedlock poem, considers marriage a prison sentence. Poem 1756 reveals how the wife comes to know loss, despair, and desolation in marriage. Marriage is a cold prison where the wife is expected to serve her life imprisonment sentence. Now, the wife is condemned for life, for her "sentence" has just begun. Poem 493 also views some of the restrictions of marriage. The frustrations of the wife are not openly stated; they are implicitly catalogued. For one, the woman is yoked to her husband. She bears his name, and "The Man--upon the Woman-- . . . / Clasp[s] her soul--for all--." She becomes his possession and property. Marriage becomes her death sentence.

In poem 199, Dickinson draws a sharp line between what society thinks of marriage and what marriage truly is. In the cultural mythos, marriage is considered a rite of passage that initiates a woman into a new and transcendent identity. Marriage, therefore, becomes the ultimate goal of every woman. However, in reality, marriage is the best confinement for women. It is a seductive lure that actually obliterates the woman's identity. It is in Dickinson's metaphoric term "this soft Eclipse." Dickinson juxtaposes marriage with "That other state" for which society seems to offer no identifying term. "That other state" is the woman's solitary state. Dickinson explores the two states through a series of contrasts. The present state of wife is set against girlhood, and "comfort" is opposed to "pain." Although Dickinson establishes what seems to be a favorable change in rank in the woman's life and a change in her state of being and living, her tone does not recognize this truth as valid. "But why compare?" She continues

Life-- / Posterior--to Death-- / Initial of Creation, and / The exponent of Earth--" (917). Furthermore, Nina Baym, in "God, Father, and Lover in Dickinson's Poetry," perceptively remarks that "Because God is the tenor in one set of poems and the vehicle in the other, we cannot interpret these poems either as strictly human or strictly divine. We are in a poetic world where the two spheres have interpenetrated, and each has lost its distinct character" (205). The secular and the religious become interdependent ways of representing love and the marriage union, for they are versions of the same experience.

In her marriage poems, Dickinson depicts marriage as a human institution. Marriage is seen as a seemingly safe haven or a golden cage that glitters only from the outside. Inside, black bars surround a cold and dark cell. The chains are invisible to the female prisoner until she goes in and discovers that she has been lured into a trap. Carl Jung once said that "Viewed as a psychological relationship, marriage is the most complicated of structures" (16). One might add that to Dickinson marriage is not only psychologically but also socially and spiritually complex since it threatens a blow to the woman's identity, assails her womanhood, and renders her inferior and inadequate. Marriage calls for the effacement of the self if not its complete loss. It is a type of death, a death-in-life existence whereby the birth of the wife marks the death of the woman. In brief, wedlock becomes padlock, for the woman is "Bridalled" and bridled at the same time. The woman's wedding bells toll her death, and her marriage bed becomes her hearse.

Dickinson severely indicts Victorian marriages. In poem 603, she expresses her distaste of the Victorian male who treats the female like a chattel or a trophy. The woman's whole being is an "it," something which is put on the shelf. The female is viewed as an object rather than a subject, as passive rather than active, as essential rather than existential. Marriage is savagely depicted as a stigma that brands the woman, leaving her scarred forever. Having "carved" his name on her, the man clips the woman's wings and aborts her potential for growth and autonomy. Poem 273 also portrays the

Dickinson, may be the most controversial book ever to be written on this subject. Shurr claims that Dickinson's fascicles, especially 9-13 which have many marriage poems, are written to her married lover, the Reverend Charles Wadsworth, about their adulterous affair and marriage. He states and illustrates that the fact of marriage as "actuality and not as a trope for some other experience" (15) is confirmed in a significant number of poems. Furthermore, he contends that the sexual relationship between the two has been consummated, and, still further, Dickinson gets pregnant and has an abortion. Although Shurr's book is useful in its comments on the fascicles, it is not convincing in its main thesis. The speculations are based on mere suppositions which fail to convince. Besides, if one believes this thesis, one will believe everything and anything about Dickinson. And what a drag will that be to the Dickinsonian reader.

Another critic, Charles Anderson, points out that Dickinson's most successful love poems center around the "ritual of marriage" (178). Unlike Shurr, he, however, states that these poems "move steadily away from the human institution, which was not a part of her experience, towards several versions of the betrothal in heaven that became an obsessive and perhaps compensatory image with her" (178). John Pickard joins hands with Anderson. In Emily Dickinson: An Introduction and Interpretation, Pickard says that in her love poems, Dickinson gradually sublimates her "human passion into a divine experience" (90). Dickinson dramatically transforms "her desire for human marriage into a Bride of Christ Vision" (90), says Pickard. Here, we have a nun voicing her vows to the bridegroom Christ. Clearly, both Anderson and Pickard link the marriage state with heavenly love and divinity.

Undoubtedly, Dickinson's love poems that touch upon marriage encompass earthly and heavenly love. The bridal imagery, moreover, fluctuates between the secular and the divine. However, what Anderson and Pickard fail to see is that, for Dickinson, earthly and heavenly love are flip sides of the same coin. On the nature of love, Dickinson writes: "Love--is anterior to

she was born in exclusively her life. While maintaining closely knit relations with her family, especially her brother Austin and her sister Vinnie, she willfully removed herself from her family pattern of worldly engagement and preferred solitude and silence. She told Judge Lord "I love silence so," adding that she meant not just quietude but probity (Letter 3. 786). Her valiantly chosen hermiticism gave her wholeness of spirit and a "Circumference" of expression, and her commitment to celibacy was not only a celebration of her own unconventionality and intellectual freedom but also an affirmation of her self-reliance.

Dickinson, the artist-recluse, strove to remain unmarried. Her early letters show that she was never eager to be married. Certainly, she is loathe to risk sacrificing her self to a traditional marriage. She even calls herself a "Bachelor" (Letter 2: 350). It is noteworthy that Dickinson chooses the word "Bachelor," which implies a positive state of being and living, rather than spinster which has negative connotations. Dickinson uses "Bachelor" because she feels she can claim for herself the privileges of the independent life. In a letter to Catherine Scott Turner six years later, she outlines the rewards of the unmarried life by referring to single women as "Pilgrims," "Soldiers," and "Victors" (Letter 2: 349). Dickinson's choice of words is indicative of her arduous struggle and quest for an autonomous existence. Although the quest is not easy and its outcome is unknown, the decision to depart on a quest is always a positive one. In her quest for selfhood, Dickinson becomes the victor, not the victim in the life struggle. She survives; she wins. According to Sandra Gilbert and Susan Gubar, in The Madwoman in the Attic: The woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination, Dickinson transcends "what Suzanne Juhasz has called the 'double bind' of the woman poet: on the one hand, the impossibility of self-assertion for a woman; on the other hand, the necessity of self-assertion for a poet" (584).

Dickinson's marriage poems have elicited a wide range of interpretations from a host of literary critics. William Shurr's book, The Marriage of Emily

How dull our lives must seem to the bride, and the plighted maiden, whose days are fed with gold, and who gathers pearls every evening; but to the *wife*, Susie, sometimes the *wife forgotten*, our lives perhaps seem dearer than all others in the world; you have seen flowers at morning, *satisfied* with the dew, and those same sweet flowers at noon with their heads bowed in anguish before the mighty sun; think you these thirsty blossoms will ***now*** need nought *but--dew*? No, they will cry for sunlight, and pine for the burning noon, tho' it scorches them, scathes them; they have got through with peace--they know that the man of noon, is ***mightier*** than the morning and their life is henceforth to him. Oh, Susie, it is dangerous, and it is all too clear, these simple trusting spirits, and the spirits mightier, which we cannot resist! It does so rend me, Susie, the thought of it when it comes, that I tremble lest at sometime I, too, am yielded up. (Letter I: 210)

What is of prime significance in this letter is Dickinson's perceptive observations about women and marriage, which are also reestablished and endorsed in her marriage poems. Interestingly, Dickinson sees wives as powerless and trapped creatures. The wives are represented by flowers that are rooted in the earth, crying and pining for the blazing sun even though it is harmful for them. That the brilliant sun signifies a patriarchal God is made clear when Dickinson refers to the sun as the "man of noon," burning powerfully and pitilessly. Love is even depicted as "scorching" and "scathing," and women's lives are sacrificed on this altar of love. Dickinson's desire is to maintain her autonomy and individuality. She laments the women whose lives are sacrificed to men in marriage. She also sympathizes with "these, simple trusting spirits," who are drawn to the powerful male and who relinquish their identities and sacrifice their autonomy. This awareness of the oppressive restraints of marriage shields her from being swallowed up by marriage. Dickinson is only content with having close and supportive male friends.[4]

Although lively, direct and original, Dickinson had always been shy. Since the exuberance of living overwhelmed her, she elected to make the house

In her poetry, Dickinson appropriates many voices that are carefully considered and calculated. The presence of more than one voice is powerfully felt throughout her body of poetry. For instance, one poem may be delivered in a child's voice. Another may embody the voice of a woman who addresses her lover in a passionate manner. At still other times, the voice of the wife is recognizably human and endowed with pain. At odd times the poetic voice is androgynous. Each voice embodies its own power and its own unique characteristics. Moreover, no matter how different or diversified these numerous voices are, they all spring from one single person or self. In many poems, there is even no distinct mark of demarcation between one voice and another. One voice may yield to another, and one person may merge with another. Dickinson speaks for all, and her power lies not only in her work, but in the way she has created herself.

The wife's voice that Dickinson assumes in her wedlock poems reaches out with understanding and compassion to the readers. The wedlock poems that embrace the complex figure of the wife/bride are highly charged with the complexities of the emotions of women.[2] They express the conventional perception of women's existences, and manifest an acute tension between what society indoctrinates and what women really want. Marriage, in Dickinson's metaphor, is the "soft Eclipse" (199) that stifles the woman's existence and drains her energies. It is a deterrent to growth because it traps a woman, confines her to the domestic sphere, cripples her existence, and renders it self-effacing. It threatens psychological and physical annihilation; it leads to self-suppression not to self-assertion. It is a form of self-immolation, bondage, and servitude. It is, moreover, a trap set by society to confine women and to turn them into obedient servants to their male superiors. In marriage, women come to feel filled rather than fulfilled. The growth of the self is, moreover, truncated: either thwarted or aborted.[3]

Dickinson is cognizant of the sacrifices women make when they get married. She has incessantly entertained issues of marriage and womanhood. In early June 1852, when she was twenty-one years old, she wrote to Susan Gilbert:

rather than people as her ultimate source of comfort. Words are sacred to Dickinson because language, "This loved Philology" (1651), gives form and substance to experience and makes feelings and thoughts possible. In this respect, language is life, and "To be alive--is Power-- / Existence--in itself-- / Without a further function-- / Omnipotence--Enough--" (677). Dickinson associates power with her poetry. As a woman poet, she stands on her own, and reaches self-realization and self-actualization. Her full dedication to poetry makes her a mature woman and a powerful poet. After all, a woman poet is not only born. She must also be made.

For Dickinson, poetry is dwelling in a realm of "possibility" (657). In this realm, her poetic visions burgeon and blossom. Dickinson exercises her ingenious wit and expresses her remarkable thoughts: her exquisite appreciation of nature; her innermost feelings and anguished passions of love; her understanding of the many facets of love; her ability to explore eternal life; and, most of all, her celebration of womanhood and femininity. No one can read her poems without perceiving that s/he is not so much reading as being spoken to. Dickinson's vibrant and commanding voice, as Archibald Macleish remarks, "not only speaks but speaks to *you*" (308). Macleish continues, "This is a New England voice--it belongs to a woman who 'sees New Englandly'--and it has that New England restraint which is really a self-respect which also respects others" (309). Dickinson seeks to engage and enthrall the reader. Her unforgettable voice is unique and particular, leaving one with a ticking in the ear. Her assumption of many personae keeps her singing in multitudinous voices and tunes. She knows that her "fuller tune" (250) will be eventually heard, and her voice which she has kept hidden in a drawer will speak to every living creature. Her poetry, in fact, has risen phoenix-like into the world. Cynthia Griffin Wolff, in Emily Dickinson, perceptively remarks that Dickinson's voice, "importunate and quick with energy, is as vital today as it was when it was breathed into being more than a century ago" (169).

Emily Dickinson is a woman poet who "Distills amazing sense / From ordinary Meanings—" (Poem 448)[1] She stands apart from the conventional world, listens to her own inner voice, and sings "To keep the Dark away" (850). She creates a world in which she could be herself and a self with which she could accomplish her best. She resists the prevailing ethos of her time, and refuses to be submerged. As Adrienne Rich observes, "Dickinson's life was deliberately organized on her own terms," and her domestic routines were designed to sustain her creative energy and imaginative power (102). By remaining single and living in her father's house for her entire life, Dickinson has created a haven in which she has written about two-thousand poems. Her sequestered life is not a retreat from life, and her "White Election" does not connote self-effacement. On the contrary, her reclusive life signifies her own elected way of exploring her poetic vision, a "Circumference" that is essentially generative and comprehensive rather than compartmentalized and categorical. Moreover, her "White Election" betokens her existence as a Priestess of poetry and as a "Queen of Calvary," and marks her celebration of her own individuality and self. Her biographer, Richard Sewall, defines her "hiding" as follows:

If it can be said that she hid herself from friends to understand friendship, to create in her imagination the divine street the lover travels, so, in her search for the essence of everything that came within her consciousness, she hid herself to write her poems--and (for whatever reason) hid her poems, except from a few. In a world of process and evanescence, to which the bulk of her poems testify, the only way left to her was to construct permanences of the mind. . . .(618)

Dickinson is viewed in multivalent ways. She is perceived as a spinster, a recluse, an eccentric, a madwoman, peculiar, unnatural, frustrated, deprived, unhappy, unfulfilled, hypochondriac, and agoraphobic. Simply, she is none of these. She is a woman who dedicates herself to art, and creates an eternity in poetry which is "A fairer House than Prose-- / More numerous of windows-- / Superior--for Doors--" (657). She chooses a web of words

# The Wedlock Poems of Emily Dickinson: "this soft Eclipse"

**Dr. Rula Quawas**
**Department Of English**
**University Of Damascus**

## *Abstract*

***Emily Dickinson is not only a poet but a full-fledged woman who explores her mind and heart without any reservations. She anchors herself in the rhythms of life, and lives in her poetry, an art that becomes her own vehicle of liberation. In her poetry, there are many startling voices that speak for all, voices that captivate, enchant, and enlighten. The wife's voice in the wedlock poems shows the grievances marriage causes for women. The emphasis of marriage, as Dickinson describes it, is on possession, rule, and order. Of course, the woman is the one to be possessed, ruled, and ordered; she is the one who is dominated, exploited, and made subservient. Marriage is an extremely oppressive institution that denies women any control over their lives. Dickinson addresses all issues with honesty, precision, and strength of feelings. Her poetry is definitely far ahead of its time. As David Reynolds says, "her tortured, elliptical poetry was far more than the anguished record of one trapped woman's private struggle. It can be profitably viewed as the highest product of a rich [woman's] literary moment" (339). Dickinson, who has once called herself the mere "Representative of the Verse" (Letter 2.412), has come of age.***

Widdowson, H. G. "The Teaching, Learning, and Study of Literature". In **English in the World**, ed. R. Quirk, and H. Widdowson. Cambridge: Cambridge UP, 1985.

Zyngier, Sonia. "Teaching Literature". **Forum** XIX, 1 (1981): 33-34.

· **Received 27/2/1999**

Kauffmann, Ruth A. "Writing to Read and Reading to Write: Teaching Literature in the Foreign Language Classroom." **Foreign Language Annals** 29, 3 (1996): 396-402.

Kotob, Ahmad. "Literature in the Global Age EFL Classroom." In **Proceedings of the 13th National Symposium on English Language Teaching**, ed. Mona Abousenna. Cairo: CDELT, U of Ain Shams (1994): 51-60.

Kramsch, Claire. "Literary Texts in the Classroom: A Discourse." **Modern Language Journal** 69, IV (1985): 356-366.

Krashen, Stephen. **Second Language Acquisition and Second language Learning**. Oxford: Pergamon 1981.

Lalande II, John F. "Teaching Literature and Culture in the High School Foreign Language Class." **Foreign Language Annals** 21, 6 (1988): 573-582.

Littlewood, William. **Communicative Language Teaching**. Cambridge: Cambridge UP, 1981.

Peck, John. **How to Study a Novel**. Hong Kong: Macmillan, 1983.

Qudah, Mahmoud. "Literature is a Great Vehicle for Understanding Culture and Language." In **Proceedings of the 13th National Symposium on English Language Teaching**, ed. Mona Abousenna. Cairo: CDELT, U of Ain Shams (1994): 61-73.

Salasar, Nelson. "A new approach to teaching Literature". **Forum** 30, 2 (1992): 31-32.

Spencer, Havva Houshmand. "Teaching English through literature". **Forum** XVII, 2 (1979): 45-46.

Steffensen, Margaret S. and Chitra Joag-Dev. "Cultural Knowledge and Reading" in **Reading in a Foreign Language**, eds. J. Charles Alderson, and A.H. Urquhart. London: Longman, 1984.

Widdowson, H. G. **Stylistics and the Teaching of Literature**. London: Longman, 1979.

Collie, Joanne, and Stephen Slater. **Literature in the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge U P, 1987.

Daghistani, Y., ed. **An Anthology of English Poetry**. Damascus: Atlas, 1972.

Damen, Louse. **Culture Learning**. Reading, Mass: Addison Wesley, 1987.

Gajdusek, L. "Toward Wider use of Literature in ESL: Why and How." **TESOL Quarterly** 22, 2 (1988): 227-57.

Gajdusek, L., and D. van Dommelen. "Exploring Literature and Teaching Grammar in Intermediate ESL". Paper presented at the 1987. CATESOL Conference, Pasadena, CA.

Golding, William. **Lord of the Flies**. London: Faber, 1973.

Goodman, Kenneth S. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game." **Journal of the Reading Specialist** 4 (1967): 126-135.

Gwin, Thomas. "Language Skills through Literature." **Forum** XXVIII, 3 (1990): 10-13.

Hasan, Ali S. **Methodology of Teaching English**. Damascus: Damascus UP, 1993.

Hasan, Ali S. "Classroom and Non-Classroom Discourse: The Role of the EFL Teacher." **Indian Journal of Applied Linguistics** 24, 2 (1998): 83-104.

Hirvela, Alan, and Joseph Boyle "Literature Courses and Student Attitudes." **ELT Journal** 42/3 (1988): 179-184.

Ibsen, Elisabeth B. "The Double Role of Fiction in Foreign Language Learning: Towards a Creative Methodology." **Forum** XXVIII, 3 (1990): 2-9.

James, Henry. **The Portrait of a Lady**. England: Penguin, 1976.

Jill, R.ed. **Romeo and Juliet**. Oxford: Oxford UP, 1982.

## Works Cited

Arkle, Stephen. “Better Writers, Better Thinkers.” In **Roots in Sawdust**. ed. Anne Ruggles Gere. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1985.

Asfour, Mohammad. “Cultural Barriers in Teaching Literature to Arab Students.” In **Papers from the First Conference on the Problems of Teaching English Language and Literature at Arab Universities**, eds. Eid A. Dahyat and Muhammad H. Ibrahim. Amman: U of Jordan, (1983): 78-92.

Bader, Yousef and Denise D. Minnis. “The Relationship between Understanding Culture and Understanding Literature in ESL Teaching.” **Indian Journal of Applied Linguistics** 24, 2 (1998): 51-70.

Bennett, Arnold. **Anna of the Five Towns**. England: Methuen, 1973.

Birckbichler, Diane W., and Judith A. Muyskens. "A Personalized Approach to the Teaching of Literature at the Elementary and Intermediate Levels of Instruction." **Foreign Language Annals** 13, 1 (1980): 23-27.

Bock, Susanne. "Developing Material for the Study of Literature." **Forum** 31, 3 (1993): 2-9.

Brock, Cynthia A. “The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse.” **TESOL** 20 (1986): 47-59.

Brumfit, C., and R. Carter, eds. **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford U P, 1986.

Buttjes, Dieter. “Teaching Foreign Language and Culture: Social Impact and Political Significance.” **Language Teaching Journal** 2 (1990): 53-57.

Carter, R. “The Integration of Language and Literature in the English Curriculum: A Narrative on Narratives.” In **Literature and Language**, ed. S. Holden. Oxford: Modern English Publication, 1988.

- Let students arrive at a better understanding of a literary text through a process of negotiation of meaning in an interactive way.
- Let students read for purpose and relate the text to their own experiences to arouse their motivation.
- Give students the chance to express themselves by providing activities which would engage them in communication and encourage cooperative interaction.
- Create the social context of the literary text by providing the background information and relating it to students' experiences.
- Train students to apply strategies of the communicative approach to reading literature such as "skimming", "scanning" and "critical reading".

In brief, it can be said that the above-mentioned activities for the study of literature promote the use of language for communicative purposes in listening to, speaking, reading, and writing about a piece of a literary work. Above all, the activities provide effective ways of training our students to take responsibility for their own learning and help them develop confidence in their ideas and the ability to work independently. In addition, students react to the work of literature and share their own experiences with one another.

All in all, a programme for teaching literature based on the communicative approach would enrich students' literary output and create more confident and responsible learners. The communicative approach, as one of the refereed reviewers of this paper stated, " is stimulating both intellectually and emotionally. It helps all students to become independent thinkers rather than intellectual cripples. The students become good readers of literature, balancing sharp-eyed critical analysis with personal impression." Consequently, when we provide our learners with the communicative tools of the foreign language they become better equipped for life.

environment" (Zyngier 34). Through the communication of such an experience a Gestalt view of literature and life is presented in an interactive, cooperative and motivating way.

## 8. Conclusion and Implications:

In conclusion, this research has focused on the ways of teaching English literature using the communicative approach. These ways of using reading, speaking, and maintaining motivation offer alternative approaches to the traditional method which provides learners with a pre-digested and an authoritative interpretation of the text. Through these communicative and interactive processes students can arrive at a better understanding of the text.

The study implies that teachers abdicate the role of authority to some extent and allow students to re-construct their own schemata for the text, which will be partly based on their own knowledge and experience of the world. The study also implies that one should take into consideration students' needs, interests, experiences, emotions, cultural background, and language level when choosing a particular work of literature. The work chosen must be able to stimulate students' personal involvement by arousing their interests and provoking their reactions. This would involve students in meaningful and enjoyable reading. Thus, they become more enthusiastically involved to the extent that they overcome the linguistic obstacles they meet in their reading. The learners go beyond the mechanical aspects of language to explore the communicative dimension of interaction with the text.

In addition, the demonstration of how literary works presented in this study could be taught for communicative purposes helps us come to a better understanding of the principles which underlie the teaching of literature for that end. Accordingly, we can derive the following guidelines which relate to the principles of teaching literature in light of the communicative approach as a result of this study:

- Use authentic literary texts which would promote the use of authentic language.

their own ideas and interpretations of it and ultimately they will be able to appreciate the text and participate in class discussion.

### 7.2.3. Motivation

The principle of intrinsic motivation is one aspect of the communicative approach, and it is a fundamental factor in the success of any learning activity. Therefore, students' motivation must be engaged and maintained. This can be partly done through teaching literature.

A literary text can be motivating in a number of ways. One way of making the literary work as motivating as possible is to ask learners to read it within a reasonable time - limit. Students will then feel motivated to read a literary text as they will have time to think and reflect, and they will absorb new vocabulary and idioms which will become part of their linguistic competence as they read the literary work within the time alloted to them.

Another way of creating motivation for the students is to relate the literary work to their own experiences and interests. For example, it would be beneficial to relate some of the ideas discussed in ***Lord of the Flies*** to the students' lives: the idea of feeling free to enjoy the freedom of doing whatever they like away from the restrictions of society. The society dominated that group of children to the extent that they felt free and happy to do evil things when they were alone on an island away from their masters. When we relate this theme closely to our students' experiences and make them realise what Golding seems to say, they become more aware of the corrupt nature of man once he is given freedom.

Students then will draw on their own experiences and the experiences of other members of their own society and will ultimately become more aware of the reasons which prompted Jack to be that cruel monster. Students then read the novel with enjoyment and reading becomes an affective and a cognitive process. It gives them emotional experience to reflect on through which they can discover something about themselves. A literary experience is essential as it provides a further means of learning the language and it "introduces the student to a different culture and thus it enhances his critical knowledge of himself and his

contextualised teaching and practice of complex sentence grammar. Thus, language and literature are then integrated through an emotional and meaningful experience.

Throughout the presentation of speaking activities students have time to pause and reflect. Their impressions and reactions can be conveyed to others in new communicative contexts, and their ideas can be developed and expressed in a shared activity through cooperative use. Meanwhile, students should be directed not to worry about making mistakes as long as they communicate in a natural and unrehearsed way. This is an affective classroom atmosphere which is conducive to language acquisition (Krashen).

In particular, students should be made aware of the aesthetic value of a work of literature in order to appreciate it. This can be mostly realised when studying poetry as poems portray aspects of life: descriptions of places, people and feelings through the use of imagery, rhythm and sound in a way which makes readers appreciate it. Thus, for example, Shakespeare, in **Sonnet 18** which begins with "Shall I Compare Thee to a Summer's Day" (Daghistani 30-1), compares the growing process of living men to the changing summer of nature. The human being is more lovely than the temporary summer. Shakespeare uses personification as well: The “sun” is personified as a human being with an eye and golden complexion, “death” is personified as a person boasting about his triumph, “eternal life” is presented as having children. The final couplet is given a special emphasis simply by repeating "so long": As long as life exists on earth, children will live and retain your name, and your memory will be preserved eternally.

A poem as rich as this one with all these ideas will provide a good opportunity for students to use language for communicative purposes and tàlk about the issues raised. In addition, when students try to identify the images, thoughts, and feelings, they will soon realise how their own ideas have changed considerably through the process of studying and appreciating the poem. In doing so, they acquire aesthetic values and gain pleasure by reading a piece of literature. This stimulates their thinking and gets them personally involved in a way which can enrich their lives. Students return to the text with new questions and insights. They have

the group abandon Ralph? What does Simon represent? Do Sam and Eric have distinct characteristics? What do they represent?

"Referential questions" (Brock) such as these would generate purposeful interaction and the answers would contribute to a true communicative discussion which provides the basis for analysis of the characters in a highly motivated way. Arguments would center on the idea of evil as embodied in Jack more than in any of the other characters. Jack, who appeared early in the novel as a symbol of peace, eventually turns into a complete savage as soon as he finds rivalry. The situation that was presented to us is a simplification and duplication of the situation that exists in the rest of the world. Golding seems to say: War and rivalry are parts of our nature; darkness has banished the light from our heart. The discussion may go on further to talk about the main theme of the novel: the war which was started by Jack was going to end in everyone getting killed. This was symbolised in the novel by the fire which could not be extinguished. In fact, the fire will eat up the entire island. Here Golding wants to say that the desire to kill and the evil in ourselves not only destroys our enemy, it destroys ourselves as well.

Following such a stimulating discussion, students could then be asked to turn the story into a play in which they would take the part of the characters of the novel. They would enter imaginary situations where they explore the theme of evil or the characters of the novel from within, and the class then turns into a stage. This would allow students to learn something about the characters and about themselves, and this is an "introspective phenomenon of change and development which... literature can foster when used correctly" (Spencer 46). Throughout this activity students would use language to communicate emotions and intellect in an informal environment which makes it conducive to language production (Hasan). The teacher and students become more involved in a genuine fictitious setting and this is where language matters most. At the same time students would develop a competency for pronunciation, articulation of sounds and fluency in their brief and interactive utterances. They would also explore the unusual syntax, the uncommon vocabulary, the writer's style and the literary devices. As Gajdusk and Dommelen indicated, the literary text provides the basis for

degree of creative and critical thinking and enable them to interpret the events around them rather than accept them as facts. As a result, students then would become active members of the society dealing with transactions of everyday life.

### 7.2.2. Speaking

Speaking is another important aspect of the communicative approach. This skill can be promoted in relation to the study of a literary text. In order to encourage learners to speak about the text, the teacher may alert students to the points which arouse curiosity and create suspense as these would lead to further class discussion. In studying a play such as ***Romeo and Juliet***, for example, the teacher may present a particular incident which is likely to raise argument and contribute to students' imaginations. The teacher may present the following incident: In Act 3, Scene 1, Mercutio describes the kind of trivial incident that can spark off a fight. He mentions six: in the tavern, the man with the beard, the man cracking nuts, the man coughing in the street, the tailor and his doublet, the tailor and the shoes. The teacher then gives the floor to students to argue whether any of these incidents are worth fighting about. Furthermore, students are asked to express their opinions of whether Mercutio or Benvolio has so far appeared quarrelsome or not. Answers to such questions would provide opportunities for a diversity of reactions, and viewpoints which would develop the communicative competence of the learners as they express different points of view and get a chance to practise and share literary responses. This is quite normal as literature, by its ambiguous nature, can provide a stimulus for different opinions and discussions.

Another communicative activity would be for the teacher to ask questions about the characters in a literary work, a novel for example, and the resulting discussion will lead to the analysis of the characters and the roles they play. In studying ***Lord of the Flies*** by Golding, for example, the teacher may ask the following questions: Does Jack embody the idea of evil? How did he first appear in the novel? How was he then transformed? How did he challenge Ralph and the other boys? Why did

misunderstanding because of their limited knowledge of the language and experience of the foreign culture. These problems can be addressed through the teacher's guidance and help directed at assisting comprehension and interpretation of the text.

The teacher's basic role in the communicative approach is as a facilitator of classroom discussion. He/she helps students to become better interpreters of the text; he/she facilitates discussion and pushes for deeper levels of understanding. The teacher listens to diverse interpretations, asks questions, and directs students back to the text. He/she helps them to understand the metaphors and other literary devices.

Students are encouraged to negotiate meaning and become personally involved in working out the meaning of the text, while the teacher abdicates the role of authority and allows students to build their own schemata for interpreting the text. Arkle proposes that students take the role of interpreters while the teacher facilitates discussion through comprehension. In this way the teacher provides a communicative approach as an alternative way to the traditional teachers' authoritative interpretations of the text. Thus, through helping our students interpret the text and respond to it and getting our authoritative interpretations out of the way we can develop students critical interpretation of the text.

We should keep in mind that the teacher's task is not directed at teaching a specific text, but to equip learners with the skills relevant to the reading of any literary text. Therefore, follow-up activities should sometimes go beyond the confines of classroom work. Once the literary work has been discussed in the classroom, certain tasks could be given to students as assignments to do at home, such as asking students to re-write the ending of a literary text, and asking students to write extensions of some scenes by writing their own dialogues or descriptions where details are not fully expressed.

By applying these ways of the communicative approach to the teaching of literature, the teacher allows his learners to read thoughtfully and creatively, to refine their insights and reflections and to share them in class discussion. This would ultimately develop in the students a high

assigned with worksheets for home reading. The teacher gives instructions and explanations on how to use worksheets which are designed to help students to comprehend the text in terms of language, ideas, or characterisation, and discover the implicit meaning in it. (Collie and Slater).

The teacher may also encourage his/her students to apply other strategies of the communicative approach to the reading of this novel. He/she may encourage them to read for purpose by giving them a list of questions about the novel. In their attempts to answer these questions students use communicative strategies such as skimming, scanning, and making predictions and inferences which would enable them to comprehend the general meaning of the novel and get involved in reading it. Through this process of interactive reading and involvement in the novel they would follow and appreciate the development of the characters and the theme of the novel even though they do not understand every single word. Students' answers are then used for discussion and interpretation of the text.

Questions could be addressed to students to elicit their feelings, experiences, imaginations, interests, opinions, and attitudes. In this way, students provide their own interpretation of the work as they relate it to their own lives and evaluate it from their own perspectives. As Birckblcher and Muyskens put it, "Students not only read literature in light of the authors' intentions, but also in light of their own interests, sentiments, and judgements" (23).

Of course, students would provide different opinions and various responses to the teacher's questions. It is expected that students who have different personalities will come up with different ideas about the text. Each student has his own outlook, special interests and certain experiences which would affect his interpretation of the text. It should be noted that any given text in English literature is an arena for interpretation. In other words, a literary text endures alternate interpretations but does not endorse any of them.

We must not forget that some students will not be able to provide appropriate responses and would, therefore, face problems of

returns to Osmond in Italy. Students should be directed to explain the reasons behind these events to understand the implied meaning.

It should be noticed that the underlying meaning of the literary text evokes images, emotions and symbolism. The climax of the story allows the reader to look for meaning below the surface, where the real enjoyment of a work of literature lies. Training students to do critical reading such as this would involve them in a process of thinking and reading in which they negotiate meaning, as meaning is not usually obvious in works of literature, and this would contribute to language development and communication.

Goodman regards the process of reading as "a psycholinguistic guessing game" as it involves interaction between thought and language. Throughout the reading process, the reader makes tentative decisions and tries to guess the meaning of the text. Efficient reading involves the selection of certain language cues necessary to produce these guesses. At first, the reader may not be certain of the meaning of the text and he/she is not expected to. As reading progresses, the reader discovers that his/her guesses are either confirmed, rejected, or refined.

When reading literary texts students should be encouraged to use strategies to deduce meaning from context. The student's background knowledge of the text together with the linguistic knowledge (linguistic schemata) will help the reader discover the meaning from the context. A work of literature would be better understood when students reflect on their background knowledge of the topic. Returning to our example about the extract mentioned above, the teacher could help his students use their background knowledge of the love stories between people in their own society by drawing on their knowledge of a similar literary couple. Through self-discovery techniques students can comprehend and enjoy reading literature.

In a long novel such as ***The Portrait of a Lady***, the teacher will have to work through sections of the texts. A mixture of class activities and home reading can best be used to introduce variety into the classroom and encourage extensive reading habits. Certain sections which highlight the events of the novel are best discussed in the class. Other sections will be

> *seen it before. "You have an imagination that startles one!" (307-8).*

On the face of it the text reveals to careless readers no more than a love relationship between Isabel and Osmond. However, a close examination of the text will convey a number of ideas: Isabel has decided to travel around the world. She is talking to Osmond about her life. The text indicates an opposition between Isabel's nervousness, her fretting the edge of her book, and Osmond's perfect poise. Perhaps, Isabel is attracted to Osmond because he seems exotic, and she becomes more closely involved with him as his ideas and style are unconventional. On the other hand, as a romantic figure Osmond embodies shortcomings of the romantic stance as he wishes to retreat from the unpleasantness of life. He is concerned about making life as much like a work of art as possible (Peck).

This embedded meaning in the text could be arrived at through a process of negotiation of meaning between the reader and the text. This could be invoked by training students to ask questions and answer them: Does Isabel want to get married to Osmond? Can you see an opposition between the two characters? What's Osmond's view of life and to what extent does it differ from Isabel's? Questions such as these would direct students' attention to the implicit meaning, and would allow them to negotiate meaning and arrive at a careful interpretation of the text. As one of the refereed reviewers of this paper put it, "A sense of questioning, challenging, puzzling through ambiguities, and giving personal responses are essential for a good reading of any literary text."

Furthermore, the teacher could ask his students to find more evidence in the novel to support their ideas. For instance, the teacher could train his/her students to respond to the very small hints with few direct statements or explanations and try to unlock them. This is especially important when reading a novel like ***The Portrait of a Lady*** which consists of many hints. The events reveal that Isabel's marriage has gone sour; she returns to London, where her cousin Ralph is dying, but then

meaning to come to a better understanding of the text. The principle is to make students discover the text by themselves through a continuous process of negotiation of meaning. In this way, meaning is regarded as "interaction between the writer and the reader mediated through the text" (Widdowson, Stylistics 174).

Let us examine a literary narrative text taken from ***The Portrait of a Lady*** by Henry James. The passage reads as follows:

> *She went on in the same tone, fretting the edge of her book with the paper-knife. "You see my ignorance, my blunders, the way I wander about as if the world belonged to me, simply because - because it has been put into my power to do so. You don't think a woman ought to do that. You think it bold and ungraceful."*
>
> *"I think it beautiful,' said Osmond. "You know my opinions- I've treated you to enough of them. Don't you remember my telling you that one ought to make one's life a work of art? You looked rather shocked at first; but then I told you it was exactly what you seemed to be trying to do with your own."*
>
> *She looked up from her book. "What you despise most in the world is bad, is stupid art."*
>
> *"Possibly. But yours seems to me very clear and very good."*
>
> *"If I were to go to Japan next winter you would laugh at me," she went on.*
>
> *Osmond gave a smile - a keen one, but not a laugh, for the tone of their conversation was not jocose. Isabel had in fact her solemnity; he had*

occupying themselves with their love stories and composing and singing songs in a meadow in fair weather will find the poem more interesting, illuminating and comprehensible.

Another way of preparing students to talk about the text is to ask them to explore a certain theme or idea in the text by providing them with vocabulary exercises. For example, in Scene 4 of Shakespeare's ***Romeo and Juliet*** (Jill) which describes Mercutio's first appearance and Romeo's misery and foreboding, the teacher may give his /her students a task to find the words which show the depression of Romeo and his belief that death will result from going to the feast.

Visual aids may be helpful at this stage. The teacher may present some pictures, for instance, in order to elicit the reactions and experiences of the learners; thus a picture of a young person and an older person that suggests a generational conflict might be useful (Gwin). The teacher asks for opinions; this prompts learners' thinking about the story and prepares them to comprehend the text. It would be a good idea to ask students to describe impressionist paintings when teaching the Romantics. When studying Shakespeare, pictures of Stratford- Upon- Avon, Tudor architecture, and the Elizabethan stage can be helpful at this stage of pre-communication. It would be easier for students to understand the symmetry of a seventeenth century garden with the help of an audio-visual aid. In this way, we make literature part of students' life experience and help them feel it (Zyngier 34).

## 7.2. The Communicative Stage

At this stage students are now ready to interact with the text. They start reading and speaking about the text and become motivated to deal with it.

### 7.2.1. Reading Literature

Interactive reading of the communicative approach provides valuable insights into teaching literature for communicative purposes. The communicative approach stresses the interaction between the reader and the text. The reader selects information from the text to make it in a meaningful and coherent whole. He tries to explore the embedded

This is the first stage of negotiation through which the teacher may use pre-listening, pre-speaking, and pre-reading activities as input for the students. It is through this introductory phase that students' interests are aroused and students are tuned to the text they are about to read.

The teacher introduces the work of literature by talking about the author and the content of the work and presents a brief social, historic, and literary context. The aim is to prepare students to read and discuss the literary text. In reading ***Anna of The Five Towns*** by Arnold Bennett, for example, students need to have a brief look at the Victorian era to understand why a gloomy atmosphere hovers over this novel, and why such darkness is chosen as the background of this novel which symbolises love. Students need to understand the religious background of the Victorian age. It is only then that they will be able to understand what Arnold Bennett seems to say. He seems to say that Christianity has been distorted by men to suit their own bestiality. Realising this, students will be able to understand what the final event in the novel tells us: love in the five towns does not count at all.

To prepare students for the communicative stage where they start talking about the text, the teacher should relate the text to the students' background knowledge to help them approach the text successfully and avoid misunderstandings according to the implications of schema theory (Steffensen and Joag- Dev). However, teachers are not obliged to explain everything about the theme of the text and deprive their students of the pleasure of discovery. Instead, they are advised to provide their students only with key words, cultural concepts or background information which the reader will be assumed to have. Bock suggests using "previewing" exercises in which students reflect on and discuss what they already know about the topic to be studied.

Let us say that the teacher presents Marlow's poem "**The Passionate Shepherd to His Love**" (Daghistani 22) in which the central theme is "Pastoral Love". Students living in the city would probably find difficulty in understanding the idealized view of nature as portrayed in the poem consisting of "beds of roses", "valleys", "forests", and "a cap of flowers". On the other hand, students who draw on their background knowledge of the conventions of the pastoral world of shepherds as men

long time explaining to their students how they ought to experience the text. No doubt, the teacher's knowledge helps students understand the text, but students have also to share this knowledge through active interaction with the literary text. Kramsch indicates that the text should not be viewed as a product to be interpreted for the students by the teacher. The students should be responsible for their personal ideas about the text. The ideas are later negotiated collectively and the text becomes a communicative tool which develops the L2 skills and the understanding of the text.

In short, the traditional view of teaching literature is in sharp contrast to the communicative approach which puts the learners at the center of the learning process and gets them involved in the literary experience.

## 7.The Communicative Approach to The Teaching of Literature

With the advent of the communicative approach to the teaching of English as a foreign language, techniques of teaching English focused on tasks and activities intended to engage students in discussions so as to promote the active use of language.

A wide variety of classroom procedures can be used in communicative language teaching. Littlewood suggested that the teaching procedures of the communicative approach should run through two stages: pre-communicative and communicative activities. In pre-communicative activities, students focus on isolated elements of language forms and discuss their potential functional meaning in a quasi-communicative way in preparation for the later stage of true communication. Thus, in communicative activities the learner integrates his pre-communicative knowledge and skills and uses them for communicative purposes.

This is a more general framework for the teaching of English as a second or a foreign language in general according to the communicative approach. Let us illustrate how this general framework could be applied to the teaching of literature in light of the communicative approach.

### 7.1. The Pre-Communicative Stage

use of language in the teaching of literature. But let us first see how literature has been traditionally perceived.

## 6. The Traditional Way of Teaching Literature

Carter talks about three approaches to the teaching of literature: the information - based approach, the learner-centered language based approach, and the personal - response based approach.

The infomation-based approach tends to be teacher-centered, relying heavily on lectures and the authority of the teacher as the sole interpreter of information, and students have to identify a set of ideas as presented to them. Students may not find enjoyment and the quality of interaction with the text remains poor.

The learner-centred language based approach concentrates on training learners to interpret the linguistic forms and literary meanings and read between the lines. The personal-response based approach focuses on the elicitation of individual responses to the text. It motivates the learner to relate the topic to his personal experience. Unfortunately, although this approach seems to be most effective in reading literature, Kotob holds that "this approach seems to be entirely absent from the scene in most Arab universities" (54). He further maintains that the information-based approach has been the dominant approach in most English Departments at Arab Universities. This approach could be labelled as traditional.

Traditionally, teachers of literature impose their ideas on the students; they do most of the talking and tell their passive students everything, thereby encouraging cramming and memorization. They take the role of transmitters of information; they impart and explain information about the author, the background to the work, the characters, and so on. They ask questions and answer them themselves depriving their students of even the chance to think of the answers. They leave little opportunity, if any , for their students to use the language and express themselves to show any literary analysis. The students are just passive recipients of knowledge in a one-sided process.

In addition, students tend to receive repetitive and redundant literature which has no relevance to their immediate problems. Teachers spend a

## 4. Questions of the Research

In an attempt to achieve the above-mentioned objectives, the research attempts to provide answers to the following questions.

- How is literature traditionally taught?
- How could we teach literature in light of the communicative approach?
- How could we motivate our students to read literature and ensure their personal involvement?
- What are the suggestions and guidelines for teaching literature in light of the communicative approach?

## 5. Method

The study draws on Littlewood's general framework for the teaching of English as a second or a foreign language. The framework consists of two stages: the pre-communicative stage and the communicative stage. The study illustrates how works of literature could be taught for communicative purposes within this framework in contrast to the traditional approach to the teaching of literature. Although much of what will be said may apply to all levels of formal education, this research is confined to advanced students in the English Department at Damascus University.

Following common practice, texts and works of literature taken from the three genres, novel, drama, and poetry, were analysed and inserted into the research paper at frequent intervals to illustrate ways of teaching English literature in light of the communicative approach. The texts and works of literature, which are taught at the English Department and which constitute the sample of the study, include three novels: ***Anna of the Five Towns*** by Arnold Bennett, ***Lord of the Flies*** by William Golding, and ***The Portrait of a Lady*** by Henry James, a play ***Romeo and Juliet*** by William Shakespeare, and two poems **"The Passionate Shepherd to his Love"** by Christopher Marlowe, and Shakespeare's **Sonnet 18** which begins with "Shall I Compare Thee to a Summer's Day." These works were qualitatively analysed to show the interactive

Arkle proposes activities to generate interaction with the text and class discussion. He assigns the role of interpretation to students while the teacher facilitates discussion and understanding.

Other studies have proposed a strategy for the teaching of literature which incorporates students' attitudes, along with the more established factors of the teacher's selection of texts (Hirvela and Boyle), while others have discussed ways in which foreign literature might be used to achieve cultural and affective goals (Lalande II). Some studies have suggested that literature should play a significant role in teaching English as a second language (Brumfit and Carter; Gajdusex; Widdowson, The Teaching, Learning) Such studies advocate the teaching of novels, short stories, and poetry in the ESL classroom.

The present study tries specifically to show the role of literature in developing the students' communicative skills. It attempts to illustrate how literature could be taught to develop the communicative competence of learners through a focus on their central role in reading, interpreting, negotiating meaning, analysing, and responding to works of literature in light of the communicative approach to language teaching.

## 3. Objectives of the Research

The present research aims to achieve the following:

- Illustrating the traditional way of teaching English literature in an attempt to re-think and show how literature could be taught to develop the learners' communicative competence.
- Providing teachers with ideas and techniques on teaching literature which would develop the learners' personal involvement in direct experience.
- Providing teachers with practical guidelines, based on the findings of this research, to teach literature in light of the principles of the communicative approach.

In particular, the present study tries to make the teaching of literature student-centered by involving students directly in the learning process.

language and culture "closely related" (120). It is in this sense, Buttjes believes, "cultural competence" must be considered as an "integral part of communicative competence" (53-4), and he proposes an "intercultural approach" in which language must also be a vehicle for carrying cultural information.

With such importance attached to the role of literature in foreign language learning, the present research sheds further light on this important aspect of language teaching.

## 2.Previous Studies:

Several studies have touched upon ways of teaching literature in the FL/SL classroom.

Qudah examines teaching literature in terms of current ESL theories (text analysis, reading theory, cross-cultural awareness). He presents an approach to teaching literature that activates the students' thinking and facilitates their understanding. In particular, he advocates organising activities according to a number of categories, like plot and suspense, characters and relationships, major themes, methods a writer uses to communicate his/her attitudes, and readers' response. Such an approach sensitises students to the levels at which a text works and also emphasises the degree to which the text draws the reader/learner into an interactive experience.

Kauffmann proposes the use of writing assignments to improve students' capacity to read and analyse assigned texts of literature. Students are given open questions about the text to prepare for class discussion. These questions are then reformulated as topics for short essays. The essays are then rewritten for a final grade and evaluation. This approach provides a higher level of motivation for self-correction that will enable students to overcome, rather than fossilize, their errors.

Birkbichler and Muyskens present a personalised approach which takes into account both the author's intentions and the students' interests and linguistic level. The levels of analysis presented are engagement or involvement, interpretations, and evaluation. They provide classroom activities of varying linguistic difficulty to develop these analytic skills.

scientific aspects of a certain community. It can also refer to everyday behaviour patterns of people in that community. Literature presents learners with a picture of what takes place in a certain society, how a certain community operates and the behaviour of which it approves or disapproves. Literature, in this sense, becomes one way of increasing the FL learners' insight into the culture and country whose language is being studied. However, a literary text includes sensitive issues related to various aspects of life such as religion, politics, and moral issues. These cultural issues inherent in the literature itself, and others in the students' cultural background, constitute cultural barriers which may impede the proper study, understanding and appreciation of literature (Asfour 78-79).

It follows that an awareness of the culture of the foreign language is necessary for understanding and evaluating a work of literature. In their experimental study, Bader and Minnis have found that the understanding of cultural elements in a literary work helps to improve students' overall understanding of the work itself. The novel, play, or short story offers a delicately evocative context in which characters from many social backgrounds can be depicted. Students need to learn something about the cultural background, customs, and life of these characters. They also need to know the writer's views, attitudes, beliefs and so on. Such information could be of great help for learners to interpret the literary text they intend to read; they would be able to discover the thoughts of the characters, their feelings and ideas.

Literature also can help learners to gain deeper insights into their own culture; through examining the foreign culture as comparisons of similar customs found in different cultures become more illuminating. In this way, learners come to a better understanding of their own culture and respond, at the same time, to the cultural issues raised in other societies and communicate with other people across cultural barriers. Through such insightful analogy learners may apply the issues raised in the target culture to their own way of life, and by doing so they realise the universality of human experience and the versatility and flexibility of the human mind.

Thus, students' awareness of universal cultural issues is as important as their knowledge of the foreign language itself. Damen considers

## 1.Rationale and Importance of the Research:

Methods of teaching English as a second or a foreign language have developed and achieved a higher level of efficiency; one can recall the communicative approach which has recently gained wider recognition. Many attempts have been made to publish books on such an approach for EFL classes and new audio-visual aids have been designed. However, the teaching of literature has remained traditional. As Salasar puts it: "The great majority of our teachers teach literature the same way our grandparents did half a century ago" (31). Moreover, various aspects of language teaching have been dealt with, but the question of how to teach literature is generally forgotten.

Due to the great emphasis put on communication as the main goal in learning a language, literature has come back to play an effective role in teaching English as a foreign language. Many attempts have been made to develop the learners' communicative competence. Attempts have been made to prepare learners to take part in natural conversations by providing them with authentic materials which are genuine and undistorted, such as works of literature. Literature offers varied authentic material about important issues which transcend both time and culture.

Most works of literature are authentic in the sense that they are not written for the specific purpose of teaching the language. Rather, they are meant to promote communication. An authentic literary text with its own setting, characters, and conflicts may become a communicative experience in the EFL classroom, as "authentic texts have been used in communicative learning situations for years" (Ibsen 2). Authentic literary texts provide students with communicative real-life experiences to which they can relate and from which they can draw lessons for life. In addition to the development of learners' communicative competence, students, when reading literature, become familiar with many linguistic uses, forms, and conventions, such as irony, argument, narration, to list just a few.

Literature also provides a venue for looking at a different culture. It should be noted that the term "culture" can refer to the artistic and

# Teaching Literature in Light of the Communicative Approach

# An Analytical Study of Texts and Works of Literature in the English Department at Damascus University

**Dr. Ali S. Hasan**

**Faculty of Education**

**Damascus University**

## Abstract

*The present research addresses the issue of English literature teaching methodology in light of the communicative approach through the analysis of texts and works of literature being taught in the English Department at Damascus University.*

*The sample of the research consists of literary texts taken from three genres: the novel, drama, and poetry. These were analysed and discussed from a communicative teaching perspective which represents the interactive nature of classroom discourse.*

*The study proposes that techniques of teaching literature for communicative purposes run through two stages: the pre-communicative stage and the communicative stage, the former being an introductory stage to the latter. Activities for the two stages are suggested and demonstrated in relation to the sample of the research. Evidence indicates that the activities suggested promote the use of language for communicative purposes. On the basis of this finding, some guidelines which represent the principles of teaching literature in light of the communicative approach are stated.*

*After conducting some changes, a Questionaire was preqared to fit teaching staff members as well as work conditions in both Universities.*

*2. and stability Credibility: The technique was given to a jury by whom many adjustments were made in order to have a valid Questionaire.*

*3. Data and methodology:*

*Data were Considered statistically to conclude results.*

*The findings were that attitudes of teaching staff members in both Yarmouk and Baghdad Universities toward accepting or rejecting a staff members behavior depend upon correct basis and standards. The findings also stated that teaching staff members reject any action or behavior which agree or disagree with formulas, traditions and values which form the morals and culture of the department.*

*Finally, we can state that each department in both Universities has established special values and traditions which is in harmony with its worker's level.*

# A Comparative Study of the Crileria, Values and Traditions in the universities of Baghdad and Al-Yarmouk: Exploration of the Staff Members' Opinions

**Dr. Adnan Al-Ibrahim**

**Faculty Of Education**

**Yarmouk University**

## *Abstract*

*The importance of this study stems from the significance of values in the life of both individuals and societies, and from the significance studies and organizational climates in almost all work conditions. These studies received great attention, particularly, in recent decades, because of the need to cope with those problems which accompany work conditions.*

*The aim of this study is to recognize the nature of the organizational climate in both Yarmouk and Baghdad Universities Department, and to find out which values and beliefs dominate these Universities.*

*To achieve the objectives of this study it was required to implement a number of vital procedures, Such as the following:*

1. *Providing a suitable technique. So, I used a technique designed by Mark Alexander (1978) which was aiming at recognizing which traditions, values and criteria dominate a corporation with a number of workers.*

*For the paper in Arabic Language see the pages ( ٢٢٣-١٩١).



# Speed Performance and Observational Ability and their Relationship to Some Variables

**Dr. Amina M. Rezek**
**Department of Psychology**
**Faculty of Education**
**Damascus University**

## *Abstract*

***The objectives of the study were to apply a speed test in performance and the ability to observe using a Syrian sample consisting of (305) adults, The research also tests the significant differences in the audio-visual and performance recollection according to the variables of sex, age, occupation and educational level. The main result of the study is that age and occupation are the main determinant in the diagnosis of speed performance and performance ability. The study has also concluded some interpretations and suggestions depending on the statistical analysis of the data. The expected applications of the results are to achieve an educational and psychological diagnosis in educational institutions, training fields and rehabilitation institutions.***

For the paper in Arabic Language see the pages (١٩٠-١٥٥).

# The Experience of Intoxicating Drink in Arar's Poetry

**Dr. Mohammed A. Rabi**
**Jarash University**

## *Abstract*

*This research look in to the theme of intoxicating drink in Arar's pottery. The researcher has come to the conclusion that Arar is the master poet of intoxicating drink in this age. In spit of the mature ideas and the new meaning the poet has achieved in poetry of intoxicating drink ,he remained tied to the roots of this subject which extend into the past ,especially to that of the poet Abu – Noas In Addition, he was in hluenced by the thinking of Oman Al-Khiiam.*

*The research treats the them of intoxicating drink in Arar's poetry ,its causes,meaning and thoughts. It also emphasizes the new significant which it attempts to achieve, such as the social, human ,and moral significanees. It treats as well the formal aspect related to this theme, such as imagery ,language and rhetorical devices. In addition it investigates the question of artistic validity in its treatment.*

For the paper in Arabic Language see the pages (١٥٤-١١٥).

# ·Geographic Information Systems (GIS) It's Status and Future Prospects in Syria

**Dr. Bahjat Mohamad**
**Department of Geography**
**Damascus University**

*Abstract*

***Observers recognize the speed that characterizes the movement of all kinds of information all over the world. This is due to the development of communication systems and information networks, which were accompanied by great advancement in the field of informatics. The GIS are the most important systems of programs that let us to process data and spatial information. These systems are based on the computer technology and the methodology of systems in studying the spatial phenomena, which ensure giving speedy results and accurate solutions for complicated spatial issues.***

***GIS programs have appeared in Syria since the beginning of the 1990s and some establishments have started to conduct applied researches by means of these programs. However, the use of these programs is still simple and most of the facilities available in this concern have not been used.***

***This use also suffers from isolation and insufficient cooperation among the concerned establishments. Generalizing these systems, understanding them in a better way and achieving a fruitful cooperation among the parties concerned must pass this stage.***

For the paper in Arabic Language see the pages (١١٣-٧٧)



# The Influence and Effect in the light of Reader- Response and Reception Theories

**Dr. Najim A. Kadhim**
**AL-Hussein Bin Talal University**

## *Abstract*

***The reader , from the modem critical viewpoint, is not passive any more, In fact, he is positive since he interacts with the text he reads Due to this, the reader's Response and Reception theories have come into existence, And from this comes the hypothesis embodied in this paper which entails that a man of letters as well as any other reader well affected not only by the type of the literary work itself, but actually by his own reading of that work, That is why one can find that certain Arab writers have been influenced differently by a particular work of art, or a particular type of writer.***

For the paper in Arabic Language see the pages (٧٦-٥٥).

***cultural model, and the weak ness of the lineage between the need of economic and social development with science and technology.***

***The study suggests some recommendations to overcome these difficulties: Science and technology should be considered as the outcome of given social circumstances that enrich the system of science with political, social and economical patronage; dancing the system of science and technology towards the inside in maleing economical policies; the dialectical lineage between the system of science and technology with the social system; the necessity of being a self-consistent system; the use of Arabic language as a means of research; and finally, science and technology should be linked to democracy.***

For the paper in Arabic Language see the pages ( ٩-٥٣).

# Obstacles of the Development of the System of Science and Technology in the Arab World

**Dr. Kamel M. Omran**

**Department of Sociology**

**Damascus University**

## *Abstract*

***This Study deals with the importance of science and technology in the development of societies. The reasons behind the study if the fact that science and technology is a sub-system of the whole social system. A sub-System with its internal pillars, and its development is an integrated process within the sub-system itself. In addition, it is a unanimous Arab study based on Arab. Also, the non-independence of the scientific and technical institutions negate the very idea of scientific neutrality.***

***Through depicting the Arab status according to turn analytical levels: firstly on the level of the whole sociological system, and secondly on the level of sub-scientific and technological, the study examines the difficulties which are facing the system of science and technology hinder.***

***Its development and its contribution to the improvement the Arab society as follows: the belief in the westernism and technology and charm of science, considering science and technology just as a leaned of goods; the obscene of the concept of system from the Arab statures; the increasing numbers of students; and the failure in presenting a***



# CONTENTS

# DAMASCUS UNIVERSITY

# JOURNAL

# FOR THE ARTS AND HUMAN AND EDUCATIONAL SCIENCES

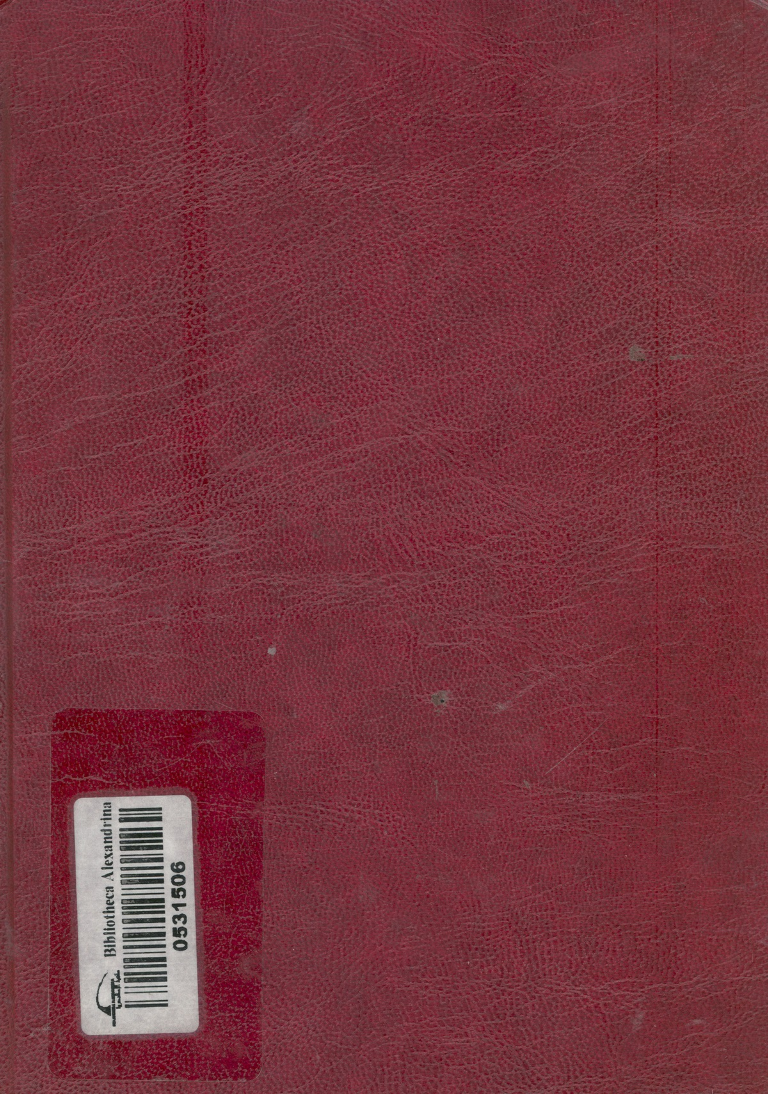


**A Refereed Research Journal**

VOL. 16– NO. 2 - 2000






Bibliotheca Alexandrina
0531506